



UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Trabajo Fin de Máster

Enseñanza de la gramática y lingüística del texto:
una propuesta didáctica para el aula de secundaria

Francisco Garrido Molina

Tutor: Manuel Francisco Romero Oliva
Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Convocatoria de junio. Curso 2018-2019

Declaración responsable sobre la originalidad del TFM

Como autor de este TFM declaro bajo mi responsabilidad que se trata de un trabajo original y que todas las fuentes utilizadas se han citado debidamente.

Fdo.: Francisco Garrido Molina

A handwritten signature in dark ink, consisting of a stylized 'F' and 'G' followed by a long, sweeping horizontal stroke.

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta didáctica que integre la gramática y el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, a través de un proceso de lectoescritura centrado en las tipologías textuales de la noticia y la entrevista. La reflexión que da lugar a esta propuesta se origina partir de la detección de las limitaciones que entrañan las propuestas dedicadas en exclusivo al aprendizaje gramatical descontextualizado. Se pretende así combinar la gramática con la comprensión, reflexión, análisis y producción textual.

PALABRAS CLAVE: didáctica de la lengua, lingüística del texto, enseñanza de la gramática, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

The general purpose of this Master's Thesis is to present a didactic proposal that combines grammatical knowledge and the development of the communicative competence using a reading and writing sequence focused on news and interview as text typologies. Such idea comes from considerations related to the limitations of mainly grammar based didactic proposals, which present grammatical knowledge outside its context. Thus, it is intended to merge grammatic knowledge with textual comprehension, reflection, analysis and production.

KEY WORDS: language didactics, text linguistics, grammar teaching, teaching-learning process.

Índice

1	INTRODUCCIÓN	1
1.1.	Contexto	2
1.1.1.	Ley educativa.....	2
1.1.2.	Centro educativo.....	4
1.1.3.	Aula	5
1.2.	Dificultades de aprendizaje	5
1.3.	Líneas de actuación en la mejora de la unidad didáctica	6
2.	REFERENTES TEÓRICOS.....	9
2.1.	Fundamentos epistemológicos	9
2.2.	Lingüística del texto y enseñanza de lengua.....	14
2.3.	Fundamentos didácticos.....	16
3.	PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA MEJORADA.....	20
3.1.	Justificación.....	20
3.2.	Desarrollo de la unidad didáctica mejorada.....	20
3.2.1.	Objetivos.....	21
3.2.2.	Contenidos.....	21
3.2.3.	Metodología	22
3.2.4.	Temas transversales	23
3.2.5.	Atención a la diversidad.....	25
3.3.	Secuencia de actividades.....	26
3.3.1.	Transposición 1	27
3.3.2.	Transposición 2	28
3.3.3.	Transposición 3	30
3.3.4.	Transposición 4	31
3.4.	Evaluación.....	33
3.4.1.	Técnicas e instrumentos.....	35
3.4.2.	Agentes y momentos de evaluación	36
3.4.3.	De la evaluación a la calificación.....	36
4.	CONCLUSIONES.....	37
5.	BIBLIOGRAFÍA	39
6.	ANEXOS	41
6.1.	Transposiciones didácticas	41
6.2.	Materiales de la primera transposición.....	49
6.3.	Materiales de la segunda transposición	51
6.4.	Materiales de la tercera transposición.....	55
6.5.	Rúbricas de evaluación.....	64

1 INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se expone una unidad didáctica que integra contenidos gramaticales dentro de una secuencia organizada conforme a la realización de una tarea final. Esta tarea se trata de la producción escrita de dos textos pertenecientes a dos tipologías concretas.

Por lo tanto, podemos definir el núcleo de interés de la unidad distinguiendo entre dos componentes. Aunque se tratarán en mayor profundidad en los referentes teóricos, podemos resumir indicando que el primer componente es la gramática y el segundo componente, la producción textual. Ambos se combinan para dar coherencia al aprendizaje de ambos, ya que en los últimos estudios se demuestra la necesidad de la integración de los contenidos gramaticales tradicionales dentro de un contexto mayor, como es el texto. Los conocimientos gramaticales descontextualizados de su uso que no impliquen un objetivo más allá de sí mismos, no contribuyen a la mejora de las competencias de los alumnos. Por otra parte, trabajar los conceptos presentes en la elaboración de un texto sin tener en cuenta conceptos gramaticales presentes en el mismo, también conducirá a un callejón sin salida. De esta manera, la unidad girará en torno a la combinación de ambos contenidos.

La idea de este trabajo nace de una reflexión sobre la transposición didáctica de contenidos gramaticales, relativa a la actuación docente en el centro de prácticas.

La planificación del departamento demandaba en ese momento concreto la implantación de una unidad dedicada exclusivamente a la complementación verbal en un curso de tercero de ESO. Esto planteaba dificultades si a la hora de la planificación se atendían a los planteamientos mencionados más arriba. Como veremos en las consideraciones teóricas, el aprendizaje de la sintaxis, basado en el análisis oracional (normalmente inspirado en los planteamientos estructuralistas) descontextualizado no cumple, por sí solo, con el objetivo primordial de la didáctica de la lengua, el cual es la mejora del comportamiento lingüístico del alumnado. Por lo tanto se intentó combinar el análisis oracional con unas actividades enfocadas a la

reflexión lingüística y al descubrimiento y generalización de reglas por parte de los alumnos.

Esta combinación demostró tener varias limitaciones, las cuales se intentan superar en este trabajo.

1.1. Contexto

Se tratarán en esa sección las situaciones que rodearon la implementación de la unidad didáctica de las prácticas y conforman un factor relevante dentro del diseño de aquella y de la que se propone en este trabajo.

1.1.1.Ley educativa

Abordaremos la presencia de la enseñanza de la lengua en la ley educativa a partir de los dos primeros niveles de concreción. En cuanto al primero de ellos, la normativa estatal, daremos cuenta brevemente de la legislación promulgada a partir de la aprobación de la LOMCE en 2013. Nos referiremos a la Orden ECD/65/2015 y al Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre. En cuanto al segundo nivel, tomaremos la Orden de 14 de julio de 2016 de la Junta de Andalucía.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero en la que se definen las competencias clave, enumera una serie de componentes que la conforman la competencia lingüística: el **componente lingüístico** comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica; el **componente pragmático-discursivo**, conformado por la sociolingüística, la pragmática, y la dimensión discursiva; el **componente socio-cultural** (conocimiento del mundo y la dimensión intercultural); el **componente estratégico**, que «permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo» y el **componente personal** que «interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad».

En Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, destinado a establecer el currículum de secundaria, se entiende que la asignatura de lengua castellana «tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria». Habla de la finalidad de la reflexión lingüística como «el conocimiento progresivo de la propia

lengua, que se produce cuando el alumnado percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones y cuando analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas». Propone como metodología el **enfoque comunicativo**, que «se articula alrededor de un eje que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares».

En relación con la dimensión que nos ocupa, la competencia lingüística y la enseñanza de la gramática, el marco legal de la LOMCE apuesta claramente por un enfoque comunicativo de la lengua, según el cual la lengua aparece como instrumento de comunicación y de interacción social, por lo que se supedita el saber teórico a la mejora de la competencia de los alumnos para enfrentarse a situaciones a lo largo de su vida que requiere un buen uso de la lengua para llevarse a cabo.

Ocurre lo mismo con el segundo nivel de concreción curricular, la Orden de 14 de julio de 2016 de la Junta de Andalucía, dedicada a establecer el currículum andaluz para la educación secundaria, que asume los planteamientos de la legislación estatal y sintetiza de la siguiente manera la aportación de la asignatura de lengua a las diferentes competencias:

«(...) esta materia contribuye a alcanzar los objetivos generales de la etapa, y a la adquisición de las competencias clave propuestas por la Unión Europea. La concepción de la materia como instrumento fundamental para el desarrollo de los aprendizajes, para la organización del propio pensamiento, y como vehículo de intercambio comunicativo, favorece la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida» (BOJA 144, 2016, p.175).

Los trece objetivos que establece este documento muestran una vez más la apuesta por priorizar el buen uso de la lengua en diferentes contextos, así como la búsqueda del conocimiento de la lengua para entender sus implicaciones sociales, la pluralidad en sus manifestaciones, variedades y el rechazo de la discriminación.

También reproduce la división por bloques que viene desde el primer nivel de concreción, mediante la cual se dividen los contenidos de las asignaturas en cuatro bloques: el primero de ellos, «Comunicación oral. Escuchar y hablar»; el segundo, «Comunicación escrita. Leer y escribir», el tercero, «Conocimiento de la lengua» y el cuarto, «Educación literaria».

En lo relativo a la metodología, apuesta por darle el protagonismo al alumnado y las metodologías activas. Concretamente, para a la materia de Lengua Castellana y Literatura, propone el enfoque comunicativo «para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, eje vertebrador de nuestra materia, generando entornos motivadores para fomentar en el alumnado la voluntad de comunicarse y lograr la funcionalidad del aprendizaje». Asimismo, se menciona el trabajo por tareas como el más adecuado para la enseñanza de la lengua y sobre la gramática, apunta: «Se fomentará el dominio básico de la Gramática para la explicación de los diversos usos de la lengua».

Se tomará la Orden de 14 de julio de 2016 para fijar los contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación de la unidad, y para fijar y relacionar estos criterios con los estándares de aprendizaje evaluables y las competencias clave, nos basaremos en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.

1.1.2.Centro educativo

El centro en el que se desarrollaron las prácticas fue el IES Columela. Se encuentra en Cádiz, en la calle Barcelona nº2. Es uno de los institutos con más historia de la capital gaditana, siendo fundado en 1863.

Es también un instituto con una de las ofertas formativas más amplias, pues abarca ESO, Bachillerato, Grado Medio, Grado Superior, y Enseñanza Secundaria para Adultos en horario nocturno.

Su situación en la ciudad, justo en frente del barrio de Santa María, le confiere gran parte de su carácter. El barrio de Santa María ha sido tradicionalmente uno de los barrios con más dificultades socioeconómicas de Cádiz. El Columela recibe de aquí a gran parte de su alumnado, entre el cual no es poco frecuente encontrar dificultades familiares de diversa índole, como pueden ser situaciones económicas difíciles, estructuras familiares poco sólidas incluso problemas graves de maltrato o abandono.

Es por esto que el instituto está catalogado como centro de compensatoria. Esto quiere decir que cuenta con recursos extra para hacer frente a todos estos problemas. Estos recursos se hacen presentes en el aula a través de profesores de apoyo durante una serie de horas y con personal con formación en psicopedagogía

para trabajar con los alumnos de adaptación curricular. Además, ofrece alternativas económicas en materia de desplazamientos, salidas del centro o excursiones.

Actualmente, vive un proceso de declive si atendemos al número de alumnos, ya que encadena varios años de pérdida. Esto se debe a que, por una parte, ha ido perdiendo centros de primaria adscritos por motivo de cierre. Actualmente solamente recibe alumnos del C.E.I.P. Campo del Sur y del C.E.I.P. Santa Teresa. A esto se le añade la existencia de alternativas de educación concertada en sus proximidades.

En la actualidad hay un total de 1098 alumnos matriculados en el centro. En la modalidad diurna, suma, entre ESO y Bachillerato, 426.

En lo relativo a los espacios, se trata de un centro considerablemente grande. Nos interesan especialmente para el desarrollo de esta unidad las tres salas de informática equipadas con ordenadores conectados a internet (a disposición de cualquier profesor que quiera reservarla para trabajar allí con sus alumnos) y la sala equipada con material de estudio radiofónico con la que cuenta el instituto para grabar los programas de Radio Columela, los cuales se suben al blog del centro.

1.1.3. Aula

El grupo con el cual implanté mi unidad es 3º de ESO A. Se trata de un grupo pequeño, debido al desdoble que se produce en 3º de ESO producto del PMAR. Mi grupo es el de los alumnos que no se acogen al Plan de Mejora. Este desdoblamiento deja la clase con once alumnos, de los cuales, hay uno que muestra un problema grave de absentismo y no asistió a mis clases.

De los diez alumnos que tienen presencia de forma habitual en el aula, solo hay un caso que está repitiendo. Del resto, tres alumnos muestran un desempeño bajo y peligra su promoción a cuarto, ya que cuentan con cuatro o cinco asignaturas suspensas. El resto no muestra grandes problemas para superar la asignatura.

1.2. Dificultades de aprendizaje

Ya hemos apuntado que mi grupo no pertenece a PMAR y además, no contaba con alumnos con dificultades diagnosticadas. Como ya hemos señalado, solo hay un alumno repetidor y tres que presentan dificultades para superar la asignatura y el

curso. Más allá de esto, durante el desarrollo de mi unidad, se pudo comprobar que generalmente a la clase le resultaba difícil la reflexión metalingüística, la distinción entre sintagmas y complementos, la clasificación paradigmática de las unidades (por ejemplo, discernir entre un sintagma adverbial de un sintagma adjetival). Además, con algunas excepciones, les faltaban técnicas de estudio, por lo que se hacía necesario el trabajo en estos dos aspectos.

1.3. Líneas de actuación en la mejora de la unidad didáctica

La idea de modificar la unidad impartida en el prácticum surge a partir de varias consideraciones en torno a sus resultados, además de algunas críticas a su concepción y objetivos iniciales.

El primer motivo de crítica es la temporalización de la unidad. Se hizo evidente que la cantidad de actividades planteadas requerían más horas de las previstas.

Por otra parte, los resultados al final de la unidad implantada no fueron buenos en términos generales. La conclusión que podía extraerse tras la prueba con la que finalizó, fue que los alumnos no habían conseguido analizar frases sintácticamente de forma correcta (principal exigencia de la prueba final). Por lo tanto, quedó claro que los planteamientos de la unidad no sirvieron para cumplir ese objetivo.

Precisamente este es el punto más susceptible de crítica. Se intentó conjugar dos visiones de la enseñanza de la gramática muy diferentes. Al principio de la misma, se priorizaron actividades de reflexión gramatical (concretamente sobre el comportamiento de los verbos en relación con los complementos que exigen, admiten o rechazan) y la manipulación de enunciados para aprender los conceptos de complementos y sintagmas. Sin embargo, las exigencias del centro en cuanto evaluación tenían un carácter diferente. El examen estaría centrado en el análisis sintáctico tradicional. De esta manera, la primera parte de la unidad estaba inspirada más en la reflexión, en el enfoque inductivo de la gramática y en el uso de los conocimientos para la producción de oraciones que en el mero análisis. No sería acertado afirmar que lo primero no ayuda a la consecución de lo segundo, pero la combinación que se hizo en la experiencia de las prácticas demostró no ser positiva.

A esto se le añade que se trató de una unidad dedicada exclusivamente a la gramática. Ello contradice algunos planteamientos de la DL y las ideas que expresa la legislación sobre entender el conocimiento de la lengua como un aporte más a la competencia comunicativa de los alumnos, y no como un fin en sí mismo. En palabras de Cassany, Luna y Sanz (1994):

«Hoy en día se puede considerar totalmente obsoleto basar un curso de lengua en el estudio exclusivo de la oración. Por lo que respecta al análisis sintáctico, los métodos descriptivos del estructuralismo pueden ser los más adecuados por ser prácticos y fáciles de comprender aunque hoy en día ya no constituyen el mejor enfoque teórico para la explicación de los fenómenos lingüísticos» (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 311).

Pensamos que la mejor forma de trabajar la oración y darle sentido y utilidad en relación con el comportamiento lingüístico de los alumnos es hacerlo de manera integrada en el texto. La idea de construir una unidad exclusivamente gramatical fue desechada a la hora de modificar la anterior unidad, y este enfoque es el principal cambio en esta unidad mejorada. Mientras que en la anterior no se llevó a cabo ningún proceso de composición ni un estudio del texto como unidad, aquí se seguirá un proceso por el cual se trabajará desde modelos representativos de dos tipologías textuales. Este proceso incluirá el trabajo sobre la gramática en un momento dado, pero siempre con el objetivo final de facilitar la recepción, comprensión y producción de un texto.

En resumen, las líneas de actuación para ello son cuatro: temporalización, evaluación, concepción de la gramática y la integración de contenidos y los objetivos.

Realmente, en relación con la unidad anterior, esta supone una remodelación casi en su totalidad. El principal cambio ha sido la transición de una unidad didáctica centrada exclusivamente en la gramática, hacia otra en la que la gramática se encuentra integrada en una secuencia dirigida a un objetivo superior, como es la producción textual. Como veremos en el marco teórico, este es el resultado de ceñirse a los planteamientos más actuales sobre la enseñanza de la gramática.

Este cambio afecta a la relación de contenidos y objetivos, que a su vez requieren otros criterios de evaluación y estándares evaluables. En resumen, la nueva unidad nos permite incluir más contenidos de los bloques I y II del currículum, conjugando

un proceso de lectura intensiva con un proceso de producción, con todo lo que ello conlleva.

La temporalización también se mostró como algo que habría que mejorar en la anterior unidad. En este sentido, hemos duplicado el rango temporal de ocho horas de clase a dieciséis.

Por último, además de cambiar los criterios de evaluación y los estándares, hemos modificado las técnicas y los instrumentos, así como los momentos y tipos de evaluación según los agentes. Anteriormente, la prueba final escrita (60% de la nota) prevalecía sobre la evaluación procesual (un portfolio con el 40%). En esta ocasión, contaremos tanto con heteroevaluación (tarea final y cuaderno de clase), coevaluación (tarea final) como con autoevaluación docente. En cuanto a momentos, se tomará en cuenta la evaluación procesual con el cuaderno de clase y la final con el producto que elaboran los alumnos.

Unidad de prácticas	Unidad mejorada
8 horas de clase	16 horas de clase
3 transposiciones: 1. Clasificación de verbos según complementación; 2. Juego de sintagmas y 3. Análisis tradicional.	4 transposiciones: 1. Reflexión sobre la intención de la noticia y la entrevista; 2. Clasificación y generalización del concepto e intención de cada texto; 3. Reflexión gramatical y 4. Producción textual.
Unidad dedicada a la sintaxis oracional	Unidad sobre tipología textual que incluye reflexión gramatical
Evaluación final por encima de la procesual	Evaluación inicial, procesual, final, heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.
Mayor protagonismo del Bloque III	Protagonismo compartido entre Bloques I, II y III

Tabla 1. Resumen de las líneas de actuación

2. REFERENTES TEÓRICOS

Haremos un breve repaso a los referentes teóricos que tienen relevancia en este trabajo, centrándonos en los fundamentos epistemológicos, la lingüística del texto, las dificultades de aprendizaje detectadas en la implantación de la anterior unidad y los fundamentos didácticos que inspiran la reflexión previa y el diseño de este trabajo.

2.1. Fundamentos epistemológicos

La gramática ha sido y sigue siendo un tema que genera un interesante debate en relación con su transposición didáctica.

Se puede formular una gran cantidad de preguntas al respecto, y no todas tienen una respuesta sencilla, si la tienen. Fontich (2013) formula las siguientes: « ¿Qué quiere decir saber lengua?, ¿Saber lengua significa saber usar la lengua?, ¿Significa tener conocimientos sobre el sistema?, ¿Saber lengua es saber gramática o es también saber gramática?». (p.1)

Estas preguntas buscan extraer alguna conclusión del debate sobre la utilidad propia de la gramática en el aula. Este autor se inclina por la idea, acompañado por otros expertos, de que la gramática por sí sola no es suficiente, y que un manejo competente de la lengua en registros formales no es posible sin conocimientos gramaticales. Sobre esto, a partir de una reflexión sobre estudios recientes, apunta que existen dos ideas complementarias: «el conocimiento sobre el sistema que se desprende de la lengua en uso no es un conocimiento sistematizado y no permite al aprendiz recuperar este saber en situaciones de uso formal» y además, que «el conocimiento del sistema gramatical no garantizará tampoco saber usar la lengua» (Fontich, 2013, p. 1).

Milian, tal y como se cita en Fontich (2013) explica que para saber sentarse en una silla no hace falta saber mucho sobre la silla en sí. Sin embargo, esto cambia si nos dedicamos a vender sillas. O sencillamente, si necesitamos una silla específica para un uso específico, necesitaremos saber usar esa silla en concreto, o saber sobre ese tipo de silla para elegir la silla correcta.

Bosque (2018) usa una estrategia parecida para exponer su posición en cuanto al papel de la gramática. Se trata de lo que él llama la «analogía instrumental», la cual presenta de la siguiente manera: «Ante cada instrumento complejo podemos formular dos clases de preguntas: preguntas de usuario y preguntas de experto. Esta distinción es aplicable también al dominio de la gramática» (Bosque, 2018, p.13).

Según este autor, las preguntas de experto se responden con informaciones de experto, de la misma manera que las de usuario se responden con informaciones de usuario. Su razonamiento es que la información de usuario responde a diferentes grados y puede ser de carácter normativa, es decir, no intuitiva. Ilustra la idea con el siguiente ejemplo:

«Aplicando ahora nuestra distinción al terreno del lenguaje podríamos ejemplificar las preguntas de usuario con la cuestión “¿Cómo se conjuga el verbo hollar?”, y las preguntas de experto con esta otra: “¿Es imprescindible el mando de constituyente en el principio A de la teoría del ligamiento.”» (Bosque, 2018, p. 15).

Por lo tanto, el conocimiento de la lengua como sistema (su funcionamiento y normas) es imprescindible en ambos casos; no obstante, la segunda pregunta sobre gramática generativa es completamente ajena a un alumno de secundaria, al igual que el conocimiento necesario para responderla, lo que no ocurre con la primera, para la cual también será necesario cierto conocimiento explícito de la gramática si se quiere evitar incurrir en errores. Otra cuestión diferente sería, como veremos más adelante, cómo debe oscilar la gramática en secundaria entre la información de usuario y la información de experto, si es que esta ha de aparecer.

Fontich (2013), resume su punto de vista de la siguiente manera: «el conocimiento explícito de la lengua nos será imprescindible en aquellas situaciones comunicativas altamente formales» (p. 2).

En otro trabajo, resume en cuatro los aspectos en los que el aprendizaje de la gramática se revela como imprescindible, apunta:

«En primer lugar, la composición escrita y la expresión oral formal en primeras lenguas; en segundo lugar, la adquisición de nuevas lenguas y el contraste interlingüístico con aquellas que ya conocemos; en tercer lugar, la ortografía y aquellos aspectos normativos ligados a la oración y a la relación de las palabras en el texto; y en cuarto lugar, la cultura general (...)».

Rodríguez (2012) apunta en la misma dirección al afirmar que «se requiere desarrollar cierta conciencia metalingüística, con distintos grados de explicitud, para poder utilizar bien las lenguas que aprendemos en la escuela; es decir, para poder utilizarlas en distintas situaciones, públicas y privadas, y para diferentes finalidades.» (Rodríguez, 2012, p. 94).

Gil (2007) señala la estrecha relación que mantiene el aprendizaje de la gramática, o «actividad metalingüística» especialmente con el proceso de escritura, afirmando que «la especificidad de la actividad de escribir, nos lleva además a entrelazar una relación indisoluble con la actividad metalingüística» (Gil, 2007, p. 401).

Por su parte, Otañi (2008) enumera razones por las cuales sería una equivocación eliminar la gramática de la enseñanza, confrontando una serie de argumentos a los postulados del «movimiento agramatical» y apuntando que el trabajo con el texto como principal unidad lingüística de comunicación requiere conceptos gramaticales procedentes del análisis oracional, al contrario de lo que sugieren las propuestas que prescinden de la gramática. Además, la corrección de errores de los alumnos, a menudo requiere de una explicación basada en conocimientos gramaticales previos.

Concluye esta autora que: «La enseñanza de la gramática oracional se presenta así como incuestionable. Pero la necesidad de revisar qué contenidos enseñar, en qué momento y, sobre todo, cómo enseñarlos, también se presenta como incuestionable» (Otañi, 2008, p. 24).

Parece, por lo tanto, que podríamos convenir en que la respuesta a la cuestión sobre si enseñar gramática de forma explícita en secundaria o no, es afirmativa. Además, podemos decir que el saber gramatical no es el único componente (quizá no sea siquiera el esencial) de la enseñanza de la lengua.

En este punto, las preguntas que surgen son otras. Castellà (1994) sintetiza de la siguiente manera las diferentes tendencias en relación con la gramática que se ha mantenido a lo largo de la historia y apunta: «(...) después del vaivén del péndulo llegamos a un punto de equilibrio que consiste en la utilización estratégica y convenientemente dosificada de la gramática» (Castellà, 1994, p.16).

Asimismo, también propone una enumeración de razones por las cuales es pertinente aprender gramática, que comparte algunas ideas con las consideraciones de Fontich (2013) y que son: «crear un metalenguaje compartido», «revisar y corregir los propios textos», «dominar la normativa de la lengua» y «poseer una cultura lingüística» (Castellà, 1994, p.17).

A partir de aquí, las preguntas que hay que responder son *qué* gramática y *cómo* enseñar esa gramática.

Se corre el riesgo, como hemos visto anteriormente, de trasladar al aula los conocimientos gramaticales propios de expertos en lengua y perder de vista el objetivo primordial de la enseñanza, que no es otro que la mejora del comportamiento lingüístico de nuestros alumnos. Castellà (1994) entiende que la gramática que se lleve al aula, que esté orientada al uso, debería de surgir de la respuesta a la pregunta: «¿qué tiene que saber un ciudadano adulto sobre su lengua para poder utilizarla con éxito?» (p. 19).

En cuanto a esto, la realidad (aunque no en todos los casos pero sí de forma más o menos generalizada) a la que apunta Rodríguez (2012) es innegable: «o se ignora [la gramática] o se aborda desde una perspectiva centrada mayoritariamente en la descripción de categorías gramaticales y en el análisis sintáctico, con planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional (memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis)» (p.89).

Esta segunda posibilidad de la que habla Rodríguez sigue siendo la más común y se desprende, la mayoría de las veces, de planteamientos estructuralistas o generativistas.

Mantecón (1989) ofrece una distinción muy acertada entre tres tipos de gramática. Por una parte, habla de la gramática normativa, cuyo objetivo es establecer normas de corrección y se enmarca dentro de una lingüística prescriptiva; por otra, una gramática lingüística, de carácter descriptivo y teórico; y por último, una gramática pedagógica. Ésta última, es «la que se imparte en la escuela (...) con un sentido preferentemente pedagógico y con el objetivo de que los alumnos manejen con mayor competencia su propia lengua o aprendan su didáctica» (Mantecón, 1989, p. 66).

En resumen, podemos entender la gramática pedagógica como una síntesis de la gramática lingüística (lingüística teórica) y la gramática normativa.

En el mismo trabajo advierte del cuestionamiento del término mismo de «gramática», cuyo alcance y consideración epistemológica no tienen actualmente unos límites tan rígidos. Como apunta el propio Mantecón, «en un sentido metodológico, para muchos lingüistas el término Gramática, como asignatura, ha desaparecido en favor de la denominación de Lingüística de los estudios generales o de Lengua, para referirse a una en particular». Al mismo tiempo, «no se puede negar que todavía se utiliza indistintamente el término Gramática como sinónimo de Lingüística. Así, se habla de Gramática o Lingüística estructural, generativa o textual» (p. 72).

Respecto a qué gramática enseñar, Castellà (1994) deja claro que el protagonismo de la gramática en las aulas tiende a ser mucho mayor de lo que debería. El análisis sintáctico se muestra como el exponente más claro de esta idea, causando que los alumnos tengan que enfrentarse a análisis de corte estructural usando terminología y conceptos que cambian con demasiada rapidez. A esto se le añade la dificultad que a veces entraña la sistematización de manifestaciones de la lengua y la complicada relación que guardan sus diferentes componentes (ya sean relaciones paradigmáticas o sintagmáticas). En palabras del propio autor, el análisis sintáctico, «se ha convertido en una maraña de árboles, términos, nudos y ramas, que a veces cambian de nombre y de forma de un curso para otro (...) ante los ojos más o menos atónitos de unos alumnos que apenas saben redactar un párrafo con coherencia» (Castellà, 1994, p.17-18).

En definitiva, queda claro que existe un consenso en entender la gramática como un elemento esencial, como también hay consenso en cuanto a la necesidad de una reflexión sobre su transposición didáctica. Queda claro que no podemos concebir la gramática del aula como un calco de la gramática normativa o la que surja como resultado de una teoría lingüística concreta, sino que debe tomar elementos de ambas para que, contando con el protagonismo adecuado, facilite la mejora del comportamiento lingüístico del alumnado.

2.2. Lingüística del texto y enseñanza de lengua

Los enfoques en la enseñanza de lengua guardan una estrecha relación con la visión sobre la lengua en sí que tienen escuelas lingüísticas concretas. De esta manera, un docente inspirado en el estructuralismo incluirá en sus explicaciones la división de los diferentes niveles de la lengua y buscará la generalización de reglas sobre su funcionamiento interno, usando las nociones de sintagmas y paradigmas. (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Para Castellà (1994) no existe una teoría lingüística que trate de manera adecuada todos los aspectos a tratar en la clase de lengua. Considera las teorías del sistema (estructuralismo y generativismo) insuficientes. Esto no quiere decir que haya que ignorar sus hallazgos por completo, ya que ofrecen una clasificación de los elementos de la lengua comprensiva, al igual que explican sus relaciones de la manera más sencilla posible. Sin embargo, dejan de lado una cuestión clave, y es el contexto en el que se llevan a cabo la comunicación, por lo que apunta a otras propuestas como la pragmática, la sociolingüística o a la lingüística del texto, la cual tiene un papel protagonista en este trabajo.

Salvador Mata (1989) distingue tres posiciones en cuanto a la decisión de seguir un modelo lingüístico concreto:

«En cuanto al problema de la aplicación, las diferentes posiciones de los autores pueden reducirse a tres: 1º: Postura negativa, radical y escéptica: no hay trasposición posible de modelos científico-lingüísticos a la práctica didáctica (Simone, 1973). 2º: Postura optimista y plural: cada modelo teórico genera un modelo didáctico (Ebner, 1982). 3º: Postura ecléctica: dado que la gramática científica es una elaboración demasiado compleja para ser utilizada directamente en la enseñanza, algunos autores proponen tomar de cada teoría conceptos y métodos, adecuados a cada nivel de enseñanza y a los objetivos didácticos, manteniendo una cierta coherencia entre los diversos préstamos» (Salvador Mata, 1989, p. 123).

Las propuestas lingüísticas que superan o adquieren autonomía respecto a los paradigmas estructurales y generativos, con referentes como Hymes, Austin, Searle o Van Dijk, inspiran nuevas formas de enseñar lengua que se centran más en su consideración de instrumento de comunicación y el contexto en el que esta comunicación tiene lugar, que en su concepción como objeto de estudio a analizar.

No obstante, Cassany, Luna y Sanz (1994), advierten:

«Los objetivos de la lingüística teórica y los objetivos de la enseñanza son sustancialmente diferentes. La teoría lingüística tiene como objetivo descubrir el funcionamiento de las unidades lingüísticas, construir un corpus teórico. En cambio, la lingüística aplicada a la enseñanza se propone descubrir los métodos más eficaces para activar y mejorar el conocimiento y la capacidad verbales de los aprendices» (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p.303).

Por lo tanto, es razonable separar el mayor o menor grado de acierto de una teoría lingüística en relación con sus objetivos de estudio y su acierto en su transposición didáctica. Una metodología de enseñanza de la lengua y su funcionamiento debe apoyarse en la teoría lingüística que mejor sirva a sus intereses y su objetivo último, y combinarla con planteamientos pedagógicos. Para Cassany, Luna y Sanz (1994) los enfoques didácticos dependerán de: la concepción que se tenga del lenguaje, las teorías del aprendizaje, las teorías del aprendizaje lingüístico, la definición de objetivos y los procedimientos didácticos.

En lo relativo a las teorías lingüísticas, este trabajo se inspira en la relación de los postulados de la lingüística del texto y la didáctica de lenguas, para integrar el aprendizaje gramatical supeditado a la mejora de la producción escrita.

Desarrollada a finales de los años sesenta, esta teoría supone una extensión de la reflexión lingüística más allá de la oración, y considerando el texto como una nueva unidad. En la introducción de *Texto y contexto* (1980), Teun A. Van Dijk, apunta: «Ha sido corriente en la mayor parte de las teorías lingüísticas considerar a la ORACIÓN como la máxima unidad de descripción tanto en los niveles morfosintácticos como semánticos de descripción». (p. 31) De esta manera, considera que este alcance es insuficiente, ya que entiende que:

«hay diferencias sistemáticas entre las oraciones compuestas y las secuencias de oraciones, especialmente en un nivel pragmático de descripción, y el significado de las oraciones puede depender del significado de otras oraciones de la misma expresión, aunque no siempre del mismo modo que los significados de las cláusulas en las oraciones compuestas o complejas. Estas son las razones que nos han llevado a suponer que las expresiones deben ser reconstruidas en términos de una unidad más grande, esto es el TEXTO» (Van Dijk, 1980, p. 32).

Esta unidad será entendida como lo que anteriormente denotaba la noción de «discurso», que para contar con aceptabilidad, ser interpretable, contará con una cierta estructura textual. Así, existen relaciones sintácticas a nivel oracional pero también a nivel textual. Además, esta unidad textual también guarda relación sistemática con su contexto pragmático:

«(...) el discurso se relaciona sistemáticamente con la acción comunicativa. En otras palabras, el componente pragmático no debe especificar meramente las condiciones de propiedad para las oraciones, sino también para los discursos. Es uno de los mayores objetivos de este libro, por tanto, hacer explícitas las relaciones sistemáticas entre TEXTO y CONTEXTO PRAGMÁTICO» (Van Dijk, 1980, p.32).

Como apuntan Cassany, Luna y Sanz (1994):

«la LT quiere estudiar el lenguaje como elemento primordial de esta comunicación [entre emisor y receptor], de manera íntegra, sin limitarse solo a una parte como podría ser el código. (...) incluye todos los factores que influyen en la elaboración y descodificación del texto y al mismo tiempo entiende la comunicación en un sentido pragmático» (p. 307).

En resumen, las aportaciones de la lingüística del texto a la Didáctica de la Lengua pueden resumirse en el avance que supone considerar el texto como principal unidad lingüística en la comunicación y superar la visión limitada a los conocimientos sobre palabras y frases descontextualizadas. Además, atiende a la dimensión funcional de la lengua en tanto que toma en cuenta el contexto en que se producen los intercambios comunicativos como un elemento esencial para su comprensión.

2.3. Fundamentos didácticos

En primer lugar, para establecer los fundamentos didácticos de esta unidad, habría que definir una base en la didáctica de la lengua (DL). Tomamos la definición de Hymes por la cual se entiende la DL como una disciplina de intervención que tiene como objetivo además de ampliar el saber de los alumnos, modificar su comportamiento lingüístico. Este objetivo primordial es que el que guía toda la secuencia.

Los papeles del alumnado y del docente también cambian respecto a la metodología tradicional. Entendemos que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe superar el modelo de mera transmisión de conocimientos unidireccional. El

alumno, siguiendo las propuestas de la legislación, será el protagonista y su papel se caracterizará por la interacción, para participar de forma directa en la construcción del conocimiento. (Cerezal, 1989).

La DL engloba diferentes dimensiones del lenguaje. En este trabajo comparten protagonismo dos. Por una parte, la dimensión operativa, relativa al conocimiento práctico de la lengua, el acto de comunicación verbal, que en nuestro caso se expresa mediante la escritura. Por otra parte, trabajamos la dimensión reflexiva en torno al funcionamiento y las reglas de la lengua. (Mendoza, López y Martos, 1996).

El primer enfoque que sirve de inspiración para esta unidad se trata del aprendizaje por tareas. Esta propuesta nace en el seno del enfoque comunicativo, y supone una evolución del mismo, no una reacción. Se basa en la idea de que la lengua es un instrumento mediante el cual los seres humanos nos comunicamos a la vez que «hacemos». Esta concepción de la lengua inseparable de su contexto y su uso deriva en la necesidad de los aprendices de tener la oportunidad de conocer y poner en práctica los conocimientos necesarios para llevar a cabo esas acciones que realizamos a través del lenguaje.

Para definir la noción de tarea para el aprendizaje de lengua, podemos tomar la serie de características que propone Zanón (1999):

- « – Representan procesos de comunicación propios de la vida real.
- Son identificables como unidades de actividad en el aula.
- Se dirigen intencionalmente hacia el aprendizaje de una lengua.
- Están diseñadas con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo
- En el caso de nuestra unidad, la tarea final será la redacción de una noticia y una entrevista» (p.29).

En la unidad se incluyen principalmente dos tipos de tareas, las tareas comunicativas y las posibilitadoras. Las comunicativas son: «aquellas que tienen como objetivo provocar el discurso del alumno, tanto en forma escrita como oral. Estas tareas ponen de manifiesto la competencia comunicativa del alumno y las estrategias desarrolladas en el proceso. Por su parte, las posibilitadoras, «Se

centran en el aspecto formal o lingüístico del proceso de aprendizaje de una lengua, (...) su función es servir de apoyo a las tareas comunicativas» (Casquero, 2004, p. 192).

La principal idea organizativa de la secuencia se inspira en el trabajo de Romero y Jiménez (2015), los cuales proponen un itinerario de actividades para la lectura intensiva y la producción textual enfocada a integrar el conocimiento lingüístico y la práctica de las cuatro destrezas. El punto de partida es la serie de características (gramaticales, estructurales, intencionales y contextuales) de una determinada tipología textual. Más concretamente, el objetivo es «reconocer y diferenciar esa tipología textual de manera que, a partir de ahí, el aprendiz reflexione sobre los diferentes niveles gramaticales y le sirvan para la creación de textos pautados de manera coherente y cohesionada» (Romero y Jiménez, 2015, p. 355).

La secuencia que proponen se compone de cuatro partes, las cuales se corresponderán con las transposiciones que conforman esta unidad. La primera parte tratará de «reflexionar sobre la intención del texto y el uso social en situaciones cotidianas.»; la segunda, «clasificar y generalizar el concepto e intención de cada texto.», a continuación, se procede a «desarrollar la competencia gramatical desde la reflexión metalingüística.», para finalmente «activar los contenidos gramaticales que se han desarrollado en todo proceso» (Romero y Jiménez, 2015, p. 356).

La siguiente tabla muestra las intenciones didácticas mencionadas asociadas a las pautas de actuación y dinámicas de aula

	Intención didáctica	Pautas de actuación	Dinámicas de aula
1º	Reflexionar sobre la intención del texto y el uso social en situaciones cotidianas	Trabajar el texto desde las ideas previas y experiencias de los alumnos.	– Debate en gran grupo partiendo de preguntas dirigidas. – Actividades exploratorias.
2º	Clasificar y generalizar el concepto e intención de cada texto.	Ofrecer otros modelos y variables de esa tipología textual para ampliar su concepción inicial	– En pequeños grupos, indagar sobre el concepto y las variables textuales

			mediante equipos de aprendizaje.
3º	Desarrollar la competencia gramatical desde la reflexión metalingüística.	Realizar actividades de reflexión metalingüística y textual relacionadas con la tipología.	– Actividades individuales y grupales referidas al léxico, la frase, la ortografía y la estructura textual.
4º	Activar los contenidos gramaticales que se han desarrollado en todo proceso.	Crear textos pautados a partir de situaciones generadas.	– Planificación de escrito. – Redacción del texto. – Revisión gramatical.

Tabla 2. Tomada de Romero y Jiménez, (2015)

3. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA MEJORADA

En este apartado se expondrá detalladamente la justificación y el desarrollo de la unidad didáctica, los contenidos y actividades que se trabajarán, así como su evaluación.

3.1. Justificación

De acuerdo con lo expuesto en los apartados anteriores, podemos sintetizar aquí las razones que nos llevan a plantear esta unidad.

La primera es la conformidad de la misma con las consideraciones que se incluyen en la legislación en cuanto a la enseñanza de lengua.

Por una parte, busca la mejora de la competencia comunicativa del alumno y su conocimiento reflexivo de la lengua. Se diferencia de la unidad implementada en las prácticas en la contextualización la gramática dentro de una unidad mayor y de una secuencia por tareas.

Este planteamiento resulta necesario y prueba de ello es el amplio consenso dentro de la didáctica de la lengua en torno al tratamiento de la gramática más allá del análisis sintáctico oracional. De la misma manera, los expertos y la legislación comparten la idea de que el sistema es inseparable de su uso y del contexto, elementos que se trabajan en esta propuesta.

En cuanto a metodología, también cumple con la utilización de metodologías activas que buscan la construcción del conocimiento y que colocan al alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y contempla la atención a la diversidad.

La comprensión lectora, la producción escrita y el conocimiento de la lengua son aprendizajes que se complementan y no pueden desarrollarse los unos sin los otros. Para la formación de lectores críticos y usuarios competentes de la lengua, es imprescindible combinarlos de manera coherente.

3.2. Desarrollo de la unidad didáctica mejorada

Para explicar el desarrollo de la unidad, expondremos primero sus objetivos y contenidos, para así tenerlos en cuenta al explicar la secuencia de actividades.

3.2.1.Objetivos

Como hemos señalado más arriba, el currículum andaluz es el documento base del cual se extraen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Nuestra unidad, en conjunto, contribuye a la consecución de los siguientes objetivos de área.

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
5. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
8. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

3.2.2.Contenidos

En lo relativo a los contenidos, hemos apuntado más arriba que de los cuatro bloques, solo nos ocuparemos de los primeros tres, los cuales aparecen de manera conjunta a lo largo de la secuencia. A continuación aportamos los contenidos trabajados tal y como aparecen en la Orden de 14 de julio de 2016.

Del **bloque 1** (comunicación oral), se tomarán los siguientes contenidos: Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido y la participación activa en situaciones de comunicación del ámbito académico, especialmente en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en propuestas sobre el modo de organizar las tareas, en la descripción de secuencias sencillas de actividades realizadas, en el intercambio de opiniones y en la exposición de conclusiones. Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público

Del **bloque 2** (leer y escribir), se trabajarán: Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos informativos. El periódico: estructura, elementos paratextuales y géneros de información y opinión. Utilización progresivamente autónoma de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información. Escribir. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso. Escritura de textos informativos. Noticias. Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas. Interés creciente por la composición escrita como fuente de información.

Por último, el **bloque 3** (conocimiento de la lengua) aporta los siguientes contenidos: Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: Comprensión e interpretación de los componentes del significado de las palabras: denotación y connotación. Conocimiento reflexivo de las relaciones semánticas que se establecen entre las palabras: polisemia, homonimia, paronimia, campo semántico y campo asociativo. Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales. Reconocimiento, identificación y explicación del uso de los distintos tipos de sintagmas y su estructura. Oraciones impersonales, oraciones activas y pasivas. Reconocimiento, identificación y explicación de los complementos verbales. El discurso. Reconocimiento, identificación y explicación de los marcadores del discurso y los principales mecanismos de referencia interna. La expresión de la objetividad y la subjetividad a través de las modalidades oracionales y las referencias internas al emisor y al receptor de los textos. Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.

3.2.3. Metodología

Dentro de cada transposición distinguiremos cuatro tipos de actividades, correspondientes a cuatro momentos en la sesión: el inicio, la presentación, el

desarrollo y cierre. A partir de este esquema, se expondrá el desarrollo de cada una de las sesiones.

Además de esto, y como hemos señalado en el marco teórico, la unidad adoptará el enfoque por tareas.

En cuanto a las dinámicas de clase, la opción principal será la creación de grupos de aprendizaje cooperativo. Los alumnos se dividirán en grupos de 4-5 compañeros durante el desarrollo de toda la unidad, exceptuando aquellas actividades que se trabajaran desde la reflexión conjunta de todos los compañeros o de manera individual en el caso de los ejercicios gramaticales.

La actuación en el aula en cada uno de estos momentos puede recogerse en diferentes rutinas asociadas a diferentes momentos dentro de la sesión y lo hacemos según la propuesta de Romero y Jiménez (2015).

Al inicio de cada sesión, se llevará a cabo una reflexión sobre los objetivos y núcleo de interés de la misma. En este momento también se conversará con los alumnos para obtener información sobre sus conocimientos previos.

Una vez sentadas las bases del punto de partido de los alumnos, se presenta el tema y se explica la forma en la que se desarrollarán las actividades de la sesión (desde el punto de vista del docente, esto dependerá de la idea que inspire su forma de construir y verificar el conocimiento).

Las sesiones finalizarán con una rutina de recuperación de todo lo trabajado a modo de síntesis (puesta en común, recopilación de conceptos usando la pizarra o redacción), y se anticipará la siguiente sesión tomando algún punto de unión, para que la unidad tenga coherencia a nivel formal y conceptual.

3.2.4. Temas transversales

En el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre se exponen los temas transversales que han de estar presentes en las programaciones didácticas como parte de la responsabilidad de los docentes, los currículos y las administraciones educativas. Se recogen varios temas transversales que aparecen

de forma más o menos explícita, directa o indirecta, en nuestra secuencia didáctica.

En primer lugar, este artículo recoge el tratamiento de «la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación», así como el emprendimiento. Las dos primeras cuestiones ocupan un papel central en este trabajo, por razones obvias. En lo relativo al uso de las TIC, entendemos que la tarea final de composición de una noticia requiere extraer información de fuentes fiables y llevar cabo un uso reflexivo de los recursos tecnológicos.

Al ser una unidad sobre el periodismo, tenemos la oportunidad de dirigirla a la formación de alumnos en materia de pensamiento crítico, participación y comprensión del contexto en el que viven, así como de otras realidades ajenas. Transcurren en esta dirección las actividades de lectura intensiva de noticias. De esta manera, trabajamos lo que el currículum incluye como «los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia (...)», en tanto que el periodismo es un elemento de repercusión social en lo relativo a opiniones e ideologías, así como en materia de derecho a la información en una sociedad democrática.

La oportunidad de llevar a cabo una tarea de redactar noticias y planificar y realizar una entrevista a partir de un núcleo de interés propuesto o elegido por los alumnos supone una oportunidad de fomentar el espíritu emprendedor. La idea es convertir la clase la redacción de una publicación periodística.

Se facilita una tabla para resumir la correspondencia entre temas transversales y transposiciones.

Tema transversal	Transposición
Uso reflexivo de las TIC	4
Pensamiento crítico	1,2 y 4
Comprensión oral y escrita	1,2,3 y 4

Emprendimiento	4
Comunicación audiovisual	2 y 4
Libertad de expresión	1,3 y 4
Sociedad democrática	1,3 y 4

Tabla 3. Resumen de temas transversales

3.2.5. Atención a la diversidad

En este apartado es necesario aludir a la descripción de mi grupo, 3ºA, ya que en tercero de la ESO los grupos se desdoblaron en algunas asignaturas debido al programa PMAR. Dado que mi grupo no pertenece a PMAR, no contaba con alumnos con dificultades.

No obstante, sería injusto atribuirles a todos las mismas capacidades, habilidades, ritmos o estilos de aprendizaje; por lo que de una u otra manera, sí existe diversidad, aunque no la diversidad entendida como la mezcla de alumnos con dificultades de aprendizaje diagnosticadas o desempeños extremadamente bajos.

La dinámica de aula basada en grupos de aprendizaje cooperativo favorece la inclusión de aquellos alumnos con dificultades, ya que permite formar grupos que incluyan alumnos que no precisan de ayuda, alumnos que sí que la precisen y alumnos capaces de prestarla para que trabajen juntos con un objetivo común.

Además, en la unidad se incluyen actividades de refuerzo y ampliación para atender a las necesidades tanto de aquellos alumnos que presentan dificultades como para aquellos que pueden llevar a cabo un aprendizaje más allá de las actividades previstas de forma colectiva. Se facilita una tabla que relaciona estas actividades con cada transposición didáctica.

Transposición	Refuerzo	Ampliación
1	Hacer un pequeño resumen tras el visionado de un vídeo de YouTube sobre el género periodístico adaptado al nivel de la ESO. https://www.youtube.com/watch?v=FoSBus61b14	Redactar un pequeño comentario de opinión sobre una noticia que haya aparecido en algún periódico de tirada nacional o en algún programa televisivo de información.
2	Volver a visitar los recursos digitales y hacer un pequeño resumen de ambos.	Buscar dos titulares que presenten un mismo de forma diferente y analizarlos.
3	Continuar con más ejercicios de ortografía y gramática. Se facilitará al alumno recursos on-line para realizar las actividades con dispositivos electrónicos	Buscar en la prensa algunos titulares cuyo esquema sintáctico no hayan aparecido en las actividades.
4	Redactar una posible entrevista a raíz de un hecho local y viceversa, a raíz de una entrevista sencilla, sintetizar las declaraciones en forma de noticia	Elegir un tema de actualidad para realizar una pequeña entrevista en vídeo a dos profesores del centro. El vídeo se publicará en la web del centro.

Tabla 4. Resumen de las actividades de refuerzo y ampliación

3.3. Secuencia de actividades

La unidad está diseñada para implementarse en un periodo de cuatro semanas. La componen cuatro transposiciones, las cuales se corresponden con cuatro sesiones

de diferente duración. Estas sesiones se resumen en las transposiciones incluidas en el anexo 6.1.

Nº Transposición	Nombre	Días
1	Nuevos en la redacción	1
2	El café de hoy y un diario cortado	2-5
3	<i>Cohegrafía</i> de un texto	6-12
4	¡Más (o menos) periodismo!	13-16

Tabla 5. Resumen de la temporalización

3.3.1. Transposición 1

La **primera sesión** funciona como toma de contacto de los alumnos con las tipologías textuales de la noticia y la entrevista. Tiene por objetivos reflexionar sobre la intencionalidad de este tipo de textos, así como la elaboración de hipótesis sobre las convenciones que determinan sus estructuras. Los materiales usados se encuentran en el anexo 6.2.

Comenzamos con un torbellino de ideas para trabajar sobre las ideas previas de los alumnos con el profesor como guía. Se facilitará la reflexión con preguntas como «¿qué es el periodismo?», «¿qué medios utilizamos para enterarnos de las noticias?», «¿qué tipo de textos podemos leer para informarnos?», «¿sueles ver el telediario o leer la prensa?».

Se proyectarán varias capturas de pantalla de las portadas de cuatro periódicos del día 6 de julio de 2019. Los titulares en portada hacen referencia al último día de rondas de contacto del Jefe del Estado, con los diferentes candidatos de los partidos a las últimas elecciones generales para llevar a cabo el acto simbólico de encargar a uno de ellos la formación de gobierno y su presentación a una votación de investidura. Los periódicos elegidos son el ABC, El País, La Vanguardia y El Diario (este último de soporte digital). Los cuatro presentan de manera muy diferente un mismo hecho.

Tras la lectura de los diferentes titulares, se iniciará un debate en clase sobre las contradicciones que manifiestan, para hacer una reflexión y llegar a conclusiones sobre la función social del texto periodístico, su relevancia dentro del contexto de actualidad, su carácter objetivo o subjetivo en algunos casos y finalmente sobre la estructura que comparten los cuatro.

Tras esto, se escriben en la pizarra la palabra «noticia» y «entrevista», para ir apuntando en dos columnas las ideas que vayan surgiendo junto a los alumnos sobre cada tipología textual. A continuación, se les pide a los alumnos que reflexionen sobre el objetivo de cada tipo de texto. Especial énfasis en la diferencia de las formas en relación con su intención comunicativa (citas, turnos de palabra, organización de la información en las diferentes partes de la noticia).

Al término de la sesión, se dedicarán unos minutos para recopilar todas las conclusiones a las que se hayan podido llegar como fruto de la reflexión colectiva.

3.3.2. Transposición 2

La **segunda sesión** está pensada con el objetivo de «clasificar y generalizar el concepto e intención de cada texto» (Romero y Jiménez, 2015, p. 356). Nos serviremos de diferentes modelos de ambas tipologías, trabajadas esta vez en grupos de aprendizaje cooperativo. Para consultar los materiales, véase el anexo 6.3.

Primero, se proyectará una presentación de *Power Point* en la que se incluyen capturas de pantalla de noticias falsas y verdaderas. La clase, dividida en dos grupos, deberá decidir qué noticias son falsas y qué noticias son verdaderas. Las noticias verdaderas se extraerán de diversos medios, como El Diario y Parece del Mundo Today, mientras que las falsas serán extraídas de la publicación humorística El Mundo Today. Una vez que se hayan proyectado todas las capturas, cada grupo comprobará cuántas respuestas acertadas tiene. A continuación, el proyector mostrará preguntas dirigidas a reflexionar sobre las razones que provocan la confusión entre noticias falsas y verdaderas. Se pretende de esta manera que los alumnos lleguen a la conclusión de que tanto las humorísticas como las verdaderas comparten los mismos rasgos formales e identifiquen estos rasgos.

Esta reflexión sobre noticias falsas nos da la posibilidad de trabajar los mecanismos usados en los textos informativos periodísticos para aportar veracidad.

Para recopilar toda la información de la noticia, se proyectará un breve vídeo explicativo sobre sus características. Tras esto, veremos diferentes modelos de noticia.

En la siguiente hora, se proyectará una pequeña entrevista en formato audiovisual, mientras que los alumnos toman notas. Antes del visionado, se darán indicaciones a los alumnos para que cuenten con una guía a la hora de apuntar la información relevante, a partir de preguntas como «¿cuántas personas intervienen?, ¿en qué partes podríamos dividir el vídeo?, ¿cómo se hacen las preguntas, qué formulas se utilizan?».

Se llevará a cabo el mismo proceso con una entrevista escrita, extraída de la revista musical *Mondo Sonoro*.

Para que tengan la oportunidad de comprobar sus hipótesis, los alumnos podrán ver un vídeo que explica brevemente las partes de la noticia y visitar de forma colectiva el *GoogleSite* RedacEspecialziada, coordinado por Daniel Cassany, sirviéndonos de los ordenadores del aula de informática. Se hará entonces un repaso a diferentes modelos de entrevista.

En la última hora dedicada a esta sesión, con la información extraída de los vídeos y durante toda la reflexión desde el comienzo de la unidad, se realizará un esquema comparativo entre la noticia y la entrevista que incluya: intención, subjetividad/objetividad, participantes, contexto, su uso social, su estructura y paratexto.

La sesión finalizará con una recopilación de conceptos básicos sobre estos textos periodísticos y se pondrá el foco en las posibles dificultades o errores cometidos en relación con la gramática o la ortografía, con ánimo de anticipar la siguiente sesión, dedicada a estas cuestiones.

3.3.3. Transposición 3

La **tercera sesión** estará dedicada a la reflexión metalingüística para desarrollar la competencia gramatical a partir de las características propias de la noticia y la entrevista. En esta ocasión las dinámicas de aula irán variando entre los ejercicios individuales y las dinámicas de grupo. Todas estas actividades pueden consultarse en el anexo 6.4.

En el primer día nos dispondremos a indagar sobre los conocimientos previos mediante una conversación con los alumnos. Trataremos de recordar los diferentes complementos y repasar, si ya lo han visto, el concepto de cohesión. Identificar las partes de los titulares que informan de qué, quienes, dónde, cuándo, cómo y por qué.

La siguiente hora se dedicará a manipular titulares y cambiar de orden las 5 Wh-/H, añadiendo los mecanismos de cohesión necesarios. Tras esto, se clasificarán titulares en los grupos «alguien hace algo» y «algo sucede». Los alumnos podrán añadir grupos si lo creen necesario.

En la siguiente hora se trabajarán las estructuras sintácticas de los titulares. La primera actividad se tratará de relacionar una lista de titulares con una serie de esquemas sintácticos que ya cuentan con los complementos y sintagmas. Tanto esta actividad como la anterior están adaptadas de Camps y Zayas (2006). Además analizaremos titulares a través de la estrategia de preguntarle al verbo.

La cuarta hora de la sesión estará dedicada a la ortografía. Se realizarán ejercicios de multi-respuesta en los que habrán de completar diferentes enunciados, distinguiendo los casos en los que las partículas interrogativas llevan tilde y los casos en los que no.

Una vez hayan acabado se llevará a cabo una recapitulación de las reglas ortográficas que entran en juego en la redacción de una noticia y una entrevista.

Con ánimo de dinamizar esta parte de la secuencia y continuar con el manejo de enunciados, incluiremos el *Juego de sintagmas*. Se trata de un juego que se desarrolla de la siguiente manera. Se reparten entre los alumnos tarjetas de diferentes colores con diferentes sintagmas, (preposicionales, adverbiales, nominales y adjetivales) y verbos copulativos, transitivos e intransitivos. La regla es

que cada pareja tiene que formar cinco oraciones, pero tienen la posibilidad de intercambiar las tarjetas con el resto de parejas si le falta algún sintagma. Para finalizar, cada pareja escribe sus frases en la pizarra indicando qué tarjetas de sintagmas tenían y qué complementos han decidido incluir.

Las siguientes dos horas se dedicarán al trabajo de la cohesión. Se proyectará una presentación de Power Point con información sobre los diferentes mecanismos de cohesión y contendrá ejemplos de noticias analizadas.

Tras esto comenzarán las actividades. La primera de ella será reconstruir una noticia en la que se han borrado todos los mecanismos, eligiendo entre varias opciones. Posteriormente, se realizará una actividad centrada en reconstruir una noticia a partir de una serie de frases simples, usando los recursos de cohesión que han conocido en la primera parte de la actividad, pero esta vez sin opciones.

Para comenzar con el trabajo sobre la escritura, se llevará a cabo redacción del cuerpo de una noticia a partir de un titular. Una vez finalizado esto, se realizará el camino inverso. A partir del cuerpo de una noticia, se redactarán titulares y entradas.

Con el objetivo de trabajar la cohesión en la entrevista, a partir de unas declaraciones los alumnos tendrán que imaginar qué preguntas podrían haber dado lugar a esas respuestas si se tratase de una entrevista y redactarla como tal.

Para acabar la sesión, se realizará un mapa conceptual de las características gramaticales de las dos tipologías y de los mecanismos de cohesión.

Anticiparemos la siguiente sesión imaginando situaciones comunicativas para estas tipologías, de forma que visualizaremos el desarrollo de la tarea final.

3.3.4. Transposición 4

Ahora que los alumnos tienen claros los conceptos sobre el periodismo, las noticias y las entrevistas, así como sus características gramaticales, pueden aplicar ese conocimiento en la **cuarta sesión** para llevar a cabo una tarea, la cual se trata, como hemos visto, de convertir la clase en una redacción.

La sesión comenzará con una rutina de reflexión y explicación de los objetivos. La sesión puede resumirse de la siguiente manera: elegir un tema, planificar una entrevista a alguna persona que pueda resultar de interés en relación con ese tema, (que puede ser alguien conocido o no, el único requisito es que tenga algo que aportar al respecto) redactarla y publicarla, junto a una noticia, tanto en el blog del centro como en sus redes sociales.

Antes de empezar, se conversará con los alumnos sobre las diferentes propuestas de temas a tratar. Por parte del docente, se incluyen las siguientes ideas: festivales de música en Cádiz. Carnaval, calentamiento global, ecología, playas y carril bici. Se proponen estos temas con la intención de partir de un acontecimiento local.

Una vez elegido el tema, cada grupo de aprendizaje cooperativo (ahora en calidad de equipo de redacción) buscará la persona a la que poder entrevistar.

Cuando se tengan claro el tema y las personas entrevistadas, habrá que planificar todo el proceso con ayuda del docente. Lo primero será recopilar información sobre el tema elegido. Para ello contaremos con el aula de informática para que los alumnos puedan buscar en la prensa publicaciones previas relacionadas.

La siguiente clase servirá también para realizar un esquema de la entrevista a modo de borrador, que incluya las preguntas que se han de realizar. Asimismo, servirá para buscar la forma de contactar con la persona en cuestión, para lo cual contarán con la ayuda del docente si es necesario.

Para la siguiente clase, los alumnos tendrán que haber realizado la entrevista, que por cuestiones de planificación, habrá de tener lugar fuera de clase como tarea para casa. Una vez hayan realizado personalmente la entrevista (en el caso de ser oral o grabada en vídeo, podrán transcribirla en clase) se revisará su gramática.

La última clase se desarrollará de nuevo en el aula de informática para hacer una revisión final de los escritos y subirlos al blog y las redes sociales del centro. Para abarcar diferentes formas de comunicación, la radio del centro dedicará un espacio a entrevistar a los alumnos sobre esta experiencia, para que además de experimentar el papel de entrevistadores, sea entrevistados y puedan dar difusión a su propio trabajo entre la comunidad educativa.

3.4. Evaluación

A continuación mostramos los criterios de evaluación de cada bloque según aparecen en la Orden de 16 de julio de 2016 relacionados con los estándares, extraídos del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

Bloque	Criterios	Estándares
Bloque I	<p>1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito social atendiendo al análisis de los elementos de la comunicación y a las funciones del lenguaje presentes. CCL, CAA, CSC.</p> <p>4. Valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando y dialogando en situaciones comunicativas propias de la actividad escolar. CCL, CAA, CSC, SIEP.</p> <p>6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, CSC, SIEP.</p>	<p>1.5. Comprende el sentido global de textos informativos procedentes de los medios de comunicación, distinguiendo la información de la opinión en noticias.</p> <p>4.1. Interviene y valora su participación en actos comunicativos orales.</p> <p>6.4. Incorpora progresivamente palabras propias del nivel formal de la lengua en sus prácticas orales.</p>
Bloque II	<p>1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. CCL, CAA, CSC, CEC.</p> <p>2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CEC.</p> <p>3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. CCL, CAA, CSC, CEC.</p> <p>5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. CCL, CD, CAA.</p>	<p>1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto.</p> <p>1.3. Relaciona la información explícita e implícita de un texto poniéndola en relación con el contexto.</p> <p>1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas.</p> <p>1.5. Hace inferencias e hipótesis sobre el sentido de una frase o de un texto que contenga diferentes matices semánticos y que favorezcan la construcción del significado global y la evaluación crítica.</p> <p>2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito social (medios de comunicación), identificando la tipología textual</p>

		<p>seleccionada, la organización del contenido, las marcas lingüísticas y el formato utilizado.</p> <p>2.3. Localiza informaciones explícitas e implícitas en un texto relacionándolas entre sí y secuenciándolas y deduce informaciones o valoraciones implícitas.</p> <p>3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto. 3.3. Respeta las opiniones de los demás.</p> <p>5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos:. 5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas. 5.3. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido o la forma 5.4. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora</p>
Bloque III	<p>1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua. CCL, CAA.</p> <p>7. Reconocer y explicar los diferentes sintagmas en una oración simple. CCL, CAA.</p> <p>8. Reconocer, usar y explicar los constituyentes inmediatos de la oración simple: sujeto y predicado con todos sus complementos. CCL, CAA.</p> <p>9. Identificar los marcadores del discurso más significativos presentes en los textos, reconociendo la función que realizan en la organización del contenido del texto. CCL, CAA.</p> <p>10. Identificar la intención comunicativa de la persona que habla o escribe. CCL, CAA, CSC.</p> <p>11. Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones gramaticales y léxicas, la estructura y disposición de los contenidos en función</p>	<p>1.2. Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos verbales en sus producciones orales y escritas.</p> <p>7.1. Identifica los diferentes grupos de palabras en frases y textos diferenciando la palabra nuclear del resto de palabras que lo forman y explicando su funcionamiento en el marco de la oración simple.</p> <p>8.1. Reconoce y explica en los textos los elementos constitutivos de la oración simple diferenciando sujeto y predicado e interpretando la presencia o ausencia del sujeto como una marca de la actitud, objetiva o subjetiva, del emisor.</p> <p>9.1. Reconoce, usa y explica los conectores textuales valorando su función en la organización del contenido del texto.</p>

	<p>de la intención comunicativa. CCL, CAA.</p> <p>12. Conocer, usar y valorar las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz. CCL, CAA, CSC.</p>	<p>10.1. Reconoce la expresión de la objetividad o subjetividad 10.2. Identifica y usa en textos escritos las formas lingüísticas que hacen referencia al emisor y al receptor.</p> <p>11.2. Identifica diferentes estructuras textuales aplicando los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de textos propios y ajenos sus orígenes históricos y describiendo algunos de sus rasgos diferenciales.</p>
--	--	--

Tabla 6. Resumen de la relación de criterios y estándares

3.4.1. Técnicas e instrumentos

Para resumir de forma más comprensible se propone la siguiente tabla. Pueden consultarse los instrumentos en el anexo 6.5.

Transposición	Tareas	Técnica	Instrumento
1	Apuntes sobre las características textuales y la intención de los titulares vistos	Apuntes de clase Portfolio	Checklist
2	Apuntes de clase. Esquema comparativo.	Esquema comparativo y apuntes de clase. Portfolio	Checklist
3	Ejercicios y apuntes de sintaxis, ortografía y cohesión	Ejercicios recogidos en el portfolio	Checklist
4	Redacción noticias y entrevista Entrevista en la radio del centro	Producción textual. Producción oral	Rúbrica

Tabla 7. Técnicas e instrumentos

3.4.2. Agentes y momentos de evaluación

Momentos	Docente	Discente
Inicial	Heteroevaluación Conversar con los alumnos para identificar y conceptualizar sus problemas o necesidades	Autoevaluación: KWL (Qué sé, qué quiero saber, y qué he aprendido)
Procesual	Heteroevaluación Técnica: portfolio Instrumento: checklist	
Final	Heteroevaluación Técnica: tarea final (producción textual) Instrumento: rúbrica	Coevaluación Técnica: producción textual como tarea final. Instrumento: rúbrica

Tabla 8. Agentes y momentos de evaluación

3.4.3. De la evaluación a la calificación

En la siguiente tabla se resume el peso que otorgamos a cada bloque en la calificación final del alumno.

Porcentaje	Técnica	Bloques
30%	Portfolio escrito	II y III
50%	Tarea final	I, II y III
20%	Actividades orales. Participación en clase	I y III

Tabla 9. Resumen de los porcentajes en la calificación

4. CONCLUSIONES

El principal objetivo de este trabajo ha sido reflexionar sobre el diseño, desarrollo y resultados de la unidad implantada en las prácticas y proponer diversas líneas de actuación para su mejora. Existía un amplio margen para realizar cambios y se ha conseguido dar respuesta a las necesidades que presentaba.

Por una parte, se ha superado la propuesta anterior en cuanto al tratamiento de la gramática en el aula, el cual se encuentra ahora contextualizado en un ámbito de uso e integrado con la competencia lectora y escrita. Esto se encuentra en sintonía con las propuestas de una amplia línea de pensamiento dentro de la didáctica de la lengua, al igual que superación del análisis oracional para el cambio hacia el trabajo con una unidad superior, el texto.

Estos cambios están planteados como una forma más adecuada de favorecer el comportamiento lingüístico de los estudiantes.

Los otros cambios sustanciales son la decisión de conformar la secuencia a partir del enfoque por tareas (de nuevo, tendencia actual dentro de la enseñanza de lengua materna y extranjera) y un cambio de las consideraciones en torno a la evaluación, la cual toma en cuenta la construcción del aprendizaje y no solo el resultado final o el aprendizaje de conceptos gramaticales.

Por otra parte, este trabajo ha supuesto la oportunidad de reflexionar y revisar los propios planteamientos docentes con el fin de analizarlos de una forma crítica y objetiva, para después buscar soluciones a los problemas detectados. Este proceso es esencial en la mejora, no solo de la actuación docente, sino del aprendizaje de los alumnos y de la educación en general.

De cara trabajos futuros, sería interesante volver a revisar la unidad actual en su aplicación, así como el acierto de las ideas que la han inspirado. No obstante, aunque el éxito no esté garantizado, existen motivos para pensar que los cambios efectuados son los correctos, ya que vienen avalados por trabajos anteriores.

Es pertinente también señalar que como docentes, la formación continua es esencial para seguir construyendo los conocimientos que den lugar a estas propuestas.

En resumen, se trata de revisar los planteamientos en favor de mejorar la forma de llevar la gramática al aula, junto a procesos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la formación de lectores críticos y usuarios competentes de la lengua.

5. BIBLIOGRAFÍA

Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1, 11.36.

Camps, A., Zayas, F. (coords.), (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó

Casquero. El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos
ACTAS DE SIMPOSIO

Castellà, J.M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 2, 15-23

Cerezal, F. (1997). El aprendizaje de lenguas a través de tareas. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9, 142-148

Gil, J. (2007). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En: Cassol, A., Guarino, A., Mapelli, G., Matte Bon, F., Taravacci, P. (eds.), *Metalinguaggi e metatesti. Lingua, letteratura e traduzione, XXIV Congresso AISPI* (Padova, 23-26 maggio 2007), Roma, AISPI Edizioni, 2007, pp. 401-407

Fontich, X. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 1-19

----- (2011) La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigação às Práticas* 1 (2), 38-57

Mantecón, B. (1989). Justificación de la gramática escolar. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica* 12, 59 – 92.

Mendoza, A., López, A., y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid: Akal

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 21 de enero de 2015.

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 144, de 14 de julio de 2016. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/18>

Otañi, L. (2008) Una gramática reflexiva y contextualizada. *Limen*, 22-25

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 4, de 26 de diciembre de 2014. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Rodríguez, C. (2000). Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula. En A. Camps (Coord.) *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.

Romero, M. y Jiménez, R. (2015). La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE. *Tendencias en la enseñanza del español LE*. Cracovia: Universidad Jaguelónica, pp. 333-356

Salvador Mata, F. (1989). Fundamentos científicos de la enseñanza de la gramática. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*. 7, 119-131 Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69356/Fundamentos_cientificos_de_la_ensenanza_.pdf;jsessionid=E4384463BE210B86EC2A6CA316CC866A?sequence=1

Zanón, J. (coord.), (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

6. ANEXOS

6.1. Transposiciones didácticas

Nº: 1	Título: Nuevos en la redacción	Objetivos
Objetivos específicos: Reflexionar sobre la intención del texto y el uso social en situaciones cotidianas.		5, 8
		Competencias Clave
		CLCL, CEC, CSC
Descripción de las rutinas de la sesión		Dinámicas y espacios
Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Día 1: Torbellino de ideas. Trabajo sobre las ideas previas de los alumnos con el profesor como guía. Preguntas como «¿qué es el periodismo?», «¿qué medios utilizamos para enterarnos de las noticias?», «¿qué tipo de textos podemos leer para informarnos?», «¿sueles ver el telediario o leer la prensa?».	Torbellino de ideas Debate Aula
Presentación del tema	Se proyectan dos textos. Por un lado, una entrevista, y por otro, una noticia. Se explica que la unidad tratará de la noticia y la entrevista	
Desarrollo de actividades	Se proyectan capturas de pantalla de las portadas de cuatro periódicos del día 6 de julio de 2019. Los periódicos elegidos son el ABC, El País, La Vanguardia y El Diario (este último de soporte digital). Los cuatro presentan de manera muy diferente un mismo hecho. Tras la lectura de los diferentes titulares, se iniciará un debate en clase sobre las contradicciones de los titulares. Llegaremos a conclusiones sobre la función social del texto periodístico, su relevancia dentro del contexto de actualidad, su carácter objetivo o subjetivo en algunos casos y finalmente sobre la estructura que comparten los	
		Recursos

	<p>cuatro.</p> <p>Escribir en la pizarra la palabra «noticia» y «entrevista».</p> <p>Apuntar en dos columnas las ideas que vayan surgiendo junto a los alumnos sobre cada tipología textual. A continuación, reflexionar sobre el objetivo de cada tipo de texto. Especial énfasis en la diferencia de las formas en relación con su intención comunicativa.</p>	
Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Al término de la sesión, se dedicarán unos minutos para recopilar todas las conclusiones a las que se hayan podido llegar como fruto de la reflexión colectiva.	
Técnicas de evaluación Portfolio	Instrumentos Checklist	
Actividades de refuerzo Hacer un pequeño resumen tras el visionado de un vídeo de YouTube sobre el género periodístico adaptado al nivel de la ESO. https://www.youtube.com/watch?v=FoSBus61b14	Actividades de ampliación Redactar un pequeño comentario de opinión sobre una noticia que haya aparecido en algún periódico de tirada nacional o en algún programa televisivo de información.	

Nº: 2	Título: El café de hoy y un diario cortado	Objetivos
Objetivos específicos: Clasificar y generalizar el concepto e intención de cada texto.		1,5 y 8
		Competencias Clave
		CCL, CPAA,

		CD, CEC
Descripción de las rutinas de la sesión		Dinámicas y espacios
Inicio de la sesión desde conocimientos previos	<p>Día 2:</p> <p>Conversación con los alumnos para recordar lo visto en la sesión anterior</p>	<p>Equipos de aprendizaje</p> <p>Aula</p> <p>Aula de informática</p>
Presentación del tema	Presentar los objetivos de la sesión. Explicar que girará en torno al análisis de las características de la noticia y la entrevista	
Desarrollo de actividades	<p>Proyectar una presentación de Power Point en la que se incluyen capturas de pantalla de noticias falsas y verdaderas. La clase, dividida en dos grupos, deberá decidir qué noticias son falsas y qué noticias son verdaderas. Una vez que se hayan proyectado todas las capturas, cada grupo comprobará cuantas respuestas acertadas tiene. A continuación, el proyector mostrará preguntas dirigidas a reflexionar sobre las razones que provocan la confusión entre noticias falsas y verdaderas.</p> <p>Día 3</p> <p>Para recopilar toda la información de la noticia, se proyectará un breve vídeo explicativo sobre sus características. Tras esto, veremos diferentes modelos de noticia.</p> <p>Día 4:</p> <p>Proyectar una pequeña entrevista en formato audiovisual, mientras que los alumnos toman notas. También se proyectará una entrevista escrita. Antes del visionado, se darán indicaciones a los alumnos para que cuenten con una guía a la hora de apuntar la información relevante, a partir de preguntas como «¿cuántas personas intervienen?», «¿en qué partes podríamos dividir el vídeo?», «¿cómo se hacen las preguntas, qué formulas se utilizan?».</p> <p>Visitar de forma colectiva el GoogleSite <i>RedacEspecializada</i>, coordinado por Daniel</p>	
		<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Ordenador

	Cassany. Generalizaremos el concepto de entrevista viendo diferentes modelos	
Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Día 5: Recopilar conceptos básicos sobre estos textos periodísticos. Realizar un esquema comparativo. Poner el foco en las posibles dificultades o errores cometidos en relación con la gramática o la ortografía, con ánimo de anticipar la siguiente sesión, dedicada a estas cuestiones.	
Técnicas de evaluación Portfolio	Instrumentos Checklist	
Actividades de refuerzo Volver a visitar los recursos digitales y hacer un pequeño resumen de ambos.	Actividades de ampliación Buscar dos titulares que presenten un mismo de forma diferente y analizarlos.	

Nº: 3	Título: <i>Cohesiografía</i> de un texto	Objetivos
Objetivos específicos: Desarrollar la competencia gramatical desde la reflexión metalingüística.		1, 8 y 12
		Competencias Clave
		CCL, CMCT
Descripción de las rutinas de la sesión		Dinámicas y espacios
Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Día 6: Indagar sobre los conocimientos previos mediante una conversación con los alumnos. Recordar los diferentes complementos.	Equipos de aprendizaje cooperativo. Aula. Aula de informática.

Presentación del tema	Recordar, si ya lo han visto, el concepto de cohesión.	
Desarrollo de actividades	Identificar las partes de los titulares que informan de qué, quienes, dónde, cuándo, cómo y por qué.	
	<p>Día 7:</p> <p>Manipular titulares y cambiar de orden las 5 Wh-/H, añadiendo los mecanismos de cohesión necesarios.</p> <p>Clasificar titulares en grupos «alguien hace algo» y «algo sucede».</p>	<p>Recursos</p> <p>Ordenadores del aula de informática.</p> <p>Tarjeta para el Juego de sintagmas.</p>
	<p>Día 8:</p> <p>Relacionar una lista de titulares con una serie de esquemas sintácticos que ya cuentan con los complementos y sintagmas.</p> <p>Analizar titulares a través de la estrategia de preguntarle al verbo.</p>	
	<p>Día 9: Ortografía</p> <p>Ejercicios de multi-respuesta en los que habrán de completar diferentes enunciados, distinguiendo los casos en los que las partículas interrogativas llevan tilde y los casos en los que no.</p> <p>Una vez hayan acabado se llevará a cabo una recapitulación de las reglas ortográficas que entran en juego en la redacción de una noticia y una entrevista.</p>	
	<p>Día 10: Juego de sintagmas</p> <p>Se reparten entre los alumnos tarjetas de diferentes colores con diferentes sintagmas, (preposicionales, adverbiales, nominales y adjetivales) y verbos copulativos, transitivos e intransitivos. Cada pareja tiene que formar cinco oraciones, pero tienen la posibilidad de intercambiar las tarjetas con el resto de parejas si le falta algún sintagma. Para finalizar, cada pareja escribe sus frases en la pizarra indicando qué tarjetas de sintagmas tenían y qué complementos</p>	

	han decidido incluir	
	<p>Día 11:</p> <p>Presentación de Power Point con información sobre los diferentes mecanismos de cohesión.</p> <p>Reconstruir una noticia en la que se han borrado todos los mecanismos, eligiendo entre varias opciones.</p> <p>Reconstruir una noticia a partir de una serie de frases simples, usando los recursos de cohesión que han conocido en la primera parte de la actividad, pero esta vez sin opciones.</p> <p>Redactar el cuerpo de una noticia a partir de un titular.</p> <p>Una vez finalizada esta actividad, se realizará el camino inverso. A partir del cuerpo de una noticia, se redactarán titulares y entradas.</p>	
	<p>Día 12: Cohesión</p> <p>A partir de unas declaraciones e imaginar qué preguntas podrían haber dado lugar a esas respuestas si se tratase de una entrevista y redactarla como tal.</p>	
Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Realizar un mapa conceptual de las características gramaticales de las dos tipologías y de los mecanismos de cohesión. Anticipar la siguiente sesión imaginando situaciones comunicativas para estas tipologías.	
Procedimientos de evaluación Portfolio	<p>Instrumentos</p> <p>Checklist</p>	
<p>Actividades de refuerzo</p> <p>Continuar con más ejercicios de ortografía y gramática. Se facilitará al alumno</p>	<p>Actividades de ampliación</p> <p>Buscar en la prensa algunos titulares cuyo esquema sintáctico no hayan aparecido en las actividades.</p>	

recursos on-line para realizar las actividades con dispositivos electrónicos.		
---	--	--

Nº: 4	Título: ¡Más (o menos) periodismo!	Objetivos
Objetivos específicos:		5,8 y 12
Activar los contenidos gramaticales que se han desarrollado en todo proceso.		Competencias Clave
		CCL, CD, SIE, CEC, CSC
Descripción de las rutinas de la sesión		Dinámicas y espacios
Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Día 13: Rutina de reflexión y explicación de los objetivos. Elegir un tema, planificar una entrevista a alguna persona que pueda resultar de interés en relación con ese tema, (que puede ser alguien conocido o no, el único requisito es que tenga algo que transmitir al respecto) redactarla y publicarla, junto a una noticia, tanto en el blog del centro como en sus redes sociales	Aula de informática Estudio de la radio del centro Equipos de trabajo cooperativo
Presentación del tema	Conversar con los alumnos sobre las diferentes propuestas de temas a tratar. Una vez elegido el tema, cada grupo de aprendizaje cooperativo (ahora en calidad de equipo de redacción) buscará la persona a la que poder entrevistar.	
Desarrollo de actividades	Día 14: Recopilar información sobre el tema elegido. Para ello contaremos con el aula de informática para que los alumnos puedan buscar en la prensa publicaciones previas relacionadas. Realizar un esquema de la entrevista a modo de borrador, que incluya las preguntas que se han de realizar. También para buscar la forma de contactar con la persona en cuestión, para	

	lo cual contarán con la ayuda del docente si es necesario.	
	<p>Día 15:</p> <p>Para la siguiente hora los alumnos tendrán que haber realizado la entrevista, que por cuestiones de planificación, habrá de tener lugar fuera de clase como tarea para casa. Una vez hayan grabado la entrevista podrán transcribirla en clase para luego revisar su gramática.</p> <p>Redactar dos textos en formas de noticias informando de los hechos que dan lugar a la idea de hacer la entrevista.</p> <p>Revisión final de los escritos.</p>	Recursos
Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	<p>Día 16:</p> <p>Difusión de los escritos en blog y redes sociales.</p> <p>Entrevista a los alumnos en la radio del centro.</p>	
Procedimientos de evaluación	Instrumentos	
Producto de la tarea final	Rúbrica	
Actividades de refuerzo	Actividades de ampliación	
Redactar dos textos en forma de noticia informando de los hechos que dan lugar a la idea de hacer una entrevista y viceversa.	Elegir un tema de actualidad para realizar una pequeña entrevista en vídeo a dos profesores del centro. El vídeo se publicará en la web del centro.	

6.2. Materiales de la primera transposición

Género periodístico

Noticia y entrevista

3º de ESO

Lengua Castellana y Literatura

Antes de empezar

- ◆ ¿Qué es el periodismo?
- ◆ ¿Cómo nos informamos de lo que ocurre día a día?
- ◆ ¿Cuándo fue la última vez que viste/leíste una noticia?
- ◆ ¿Y una entrevista?
- ◆ ¿Qué diferencia tienen?



Objetividad y subjetividad

- ◆ ¿Qué diferencias ves en estos titulares?
- ◆ ¿Muestran todos la misma noticia?
- ◆ ¿Lo hacen de la misma manera?
- ◆ ¿Son todos objetivos?
- ◆ ¿Por qué?

6.3. Materiales de la segunda transposición

¿Verdadero o falso?

La Policía Nacional pide ayuda para encontrar "a un tío con mala pinta"

"CUANDO LO VEÁIS DIRÉIS 'UY ESTE'", INFORMAN LAS AUTORIDADES



Un hombre derriba su casa y le entrega los escombros al banco que le iba a desahuciar

Noticia | Sociedad

Cada español ahorrará ocho millones de euros gracias al cambio de hora

EL GOBIERNO ESTUDIA CAMBIAR LA HORA TODAS LAS SEMANAS

¿Verdadero o falso?

Un candidato rompe a llorar porque sólo le han votado cinco y en su familia son nueve

Neetu Shuttern Wala, candidato a las elecciones locales en Punjab (India), no podía contener las lágrimas tras ver los resultados.

Apenas cinco personas habían votado por él. Pero eso no era lo peor. Lo más grave es que en su familia son nueve personas.

SOCIEDAD

Se lleva 300.000 euros en prendas de H&M para probárselas en casa y luego devolver lo que no le quede bien

CREE QUE SE QUEDARÁ FINALMENTE CON UN TOP BLANCO DE 5 EUROS

¿Verdadero o falso?

VIDA

Cada vez más jóvenes son adictos al aguacate, según un nuevo estudio

Cuando combinamos el aguacate con otro tipo de alimentos, el cerebro sobreestima el valor energético de la comida

VIDA | 18 junio 2018 11:02

POLÍTICA

La Guardia Civil 'cierra' la aldea de El Rocío para celebrar la romería

EFE - Huelva

¿Verdadero o falso?

- ◆ ¿Por qué has respondido así?
- ◆ ¿Comparte algo estos titulares?
- ◆ ¿Hay algo que pueda hacer pensar que son verdaderos o falsos?

La noticia



<https://www.youtube.com/watch?v=COqdh8rqsgw>

Enlace vídeo de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=COqdh8rqsgw>

La entrevista

Audiovisual

Entrevista a Ian Gibson en Late Motiv



Escrita

Entrevista a Rosalía en Mondo Sonoro



<https://www.mondosonoro.com/entrevistas/rosalia-entrevista/>

Enlace entrevista a Ian Gibson: <https://www.youtube.com/watch?v=bliXX2eWG0A>

Enlace entrevista a Rosalía: <https://www.mondosonoro.com/entrevistas/rosalia-entrevista/>

¿Cómo elaborar una entrevista?



<https://sites.google.com/site/redacespecializada/home/cmo-elaborar-una-entrevista>

Enlace web Redacción Especializada:

<https://sites.google.com/site/redacespecializada/>

Esquema comparativo

	Noticia	Entrevista
Intención		
Actitud del emisor (subjetividad/objetividad)		
Estructura		
Participantes		
Paratextos		

6.4. Materiales de la tercera transposición

Lee los siguientes titulares e intenta dividirlos en partes contestando a las siguientes preguntas: ¿qué o quién realiza la acción?, ¿qué o quién es el destinatario de la acción?, ¿a quién?, ¿cómo?, ¿cuándo? o ¿por qué?

- a) El Cádiz C.F. pierde en Gijón
- b) Xavi no quiso entrenar al Barça B y Luis Enrique no habla con Gerard
- c) Una caída de *WhatsApp* deja sin servicio a millones de usuarios más de dos horas
- d) El Betis Femenino renueva dos temporadas a su portera Emily Dolan
- e) La ciencia en Panamá requiere apoyo financiero
- f) Nathy Peluso aplaza su concierto por la lluvia

Escribe la tilde donde sea necesario.

- a) El lugar donde ocurre esta historia se llama Baker Street.
- b) ¡Donde te metiste que no te encuentro!
- c) Quisiera saber hacia donde vamos.
- d) ¿Donde queda la calle Bandera?
- e) Hay que mirar donde uno camina antes de dar el primer paso.
- f) ¿En que lado te sientas habitualmente?
- g) ¿Que se dice en situaciones incómodas?
- h) Camila tiene que estudiar cada tarde con su hermana.
- i) No sé que es lo que me molesta tanto.
- j) ¿Por que nadie me avisó sobre esto?
- k) Entendí todo porque me explicaste muy bien.
- l) Lo compré porque me gustaba.

- m) ¿Por que no has ido a clases?
- n) No sé por que se portan tan mal.
- o) ¿Quien es la reina de Inglaterra?
- p) No es a ti a quien han insultado.
- q) Ése es el señor a quien debes dirigirte.
- r) No soy yo quien debe darle esa noticia.
- s) No entiendo como hay gente capaz de robar.
- t) Es tan fácil como aprobar un examen de sintaxis
- u) Aún me cuesta entender como empezar la tarea.
- v) ¿Como te gusta la comida, fría o caliente?

Divide los siguientes titulares en dos grupo: uno que corresponda al esquema «algo sucede» y otro que corresponda a «alguien hace algo». Si lo crees oportuno, puedes crear un grupo diferente. A continuación, intenta cambiar de orden las «5 Wh» como se muestra en el ejemplo:

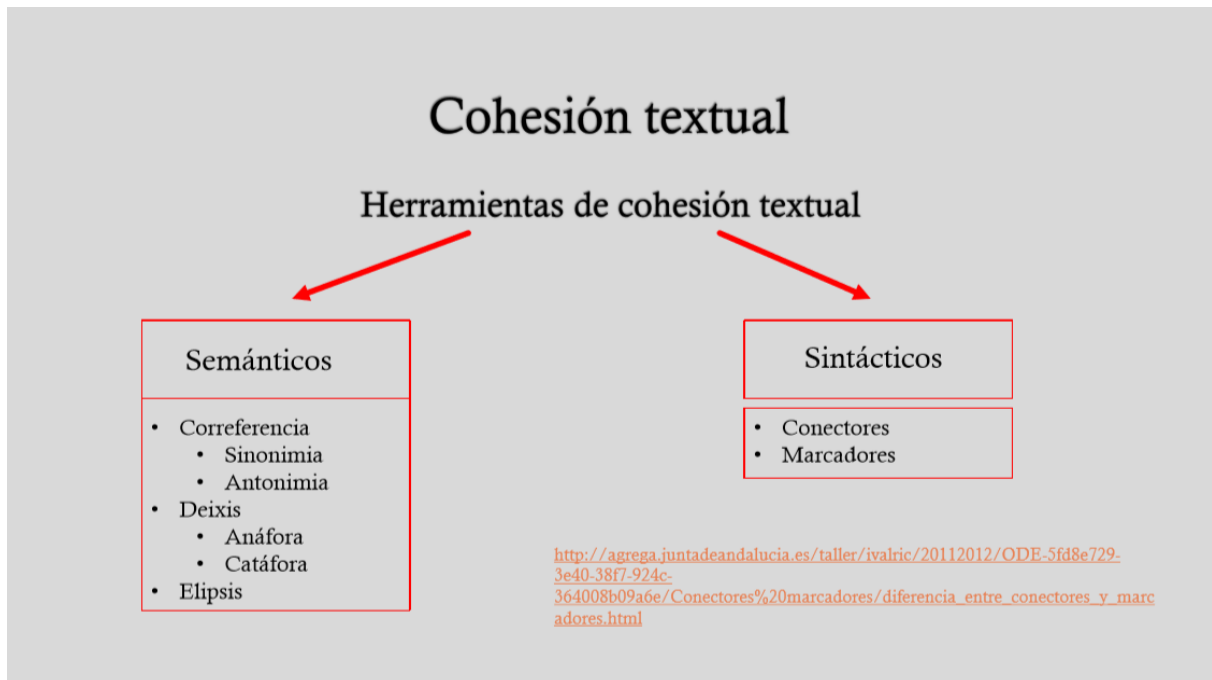
«Los turistas devoran todas las tortillas de camarones de un bar en con en Cádiz» □
 «En Cádiz, todas las tortillas de camarones de un bar son devoradas por turistas».

1. La depuradora de Pineda reutilizará 110 hectómetros de agua al año
2. Nadal debuta en la pista de hierba
3. La mitad de España sufrirá tormentas a partir de mañana
4. La UE no aumentará las importaciones de aceite de oliva
5. La inflación seguirá al alza, según el BC
6. Un Boeing 787 sufre un fallo grave en sus dos reactores al aterrizar en Japón
7. El Cádiz C.F. confirma el fichaje de Salah
8. Cae una tromba de agua en Murcia

Relaciona los titulares con los esquemas sintácticos.

Titulares	Esquema sintáctico
1. La Universidad de Nueva York conmemora los 80 años del exilio republicano de España	SUJ-V-CCL
2. Un Boeing 787 sufre un fallo grave en sus dos reactores al aterrizar en Japón	Suj-CCL-V-CD
3. La ciencia en Panamá requiere apoyo financiero	Suj-V-CCL/ V-CD-CCL
4. Una de cada cinco muertes está relacionada con una alimentación poco saludable	Suj-V-CD-CCL
5. España remonta ante Sudáfrica y consigue su primera victoria en un Mundial	Suj-V-CI
6. La mayoría de los antibióticos prescritos por los dentistas son innecesarios	Suj.-V-Atr.
7. El Cádiz pierde en Gijón	Suj.-V-Atr.
8. Iglesias propone a Sánchez un gobierno de Coalición	Suj.-V-CD-CCT
9. La guerra comercial de EEUU y China afecta al sector del automóvil	Suj.-V-CD-CI

Power Point



Enlace a la web de la Junta de Andalucía con explicaciones:

<http://agrega.juntadeandalucia.es/taller/ivalric/20112012/ODE-5fd8e729-3e40-38f7-924c-364008b09a6e/Conectores%20marcadores/index.html>

Autoridades y expertos se reunieron este martes en la Universidad de Nueva York para conmemorar el 80 aniversario del exilio republicano de España, donde se recordó la gran influencia de esta diáspora en los estudios de la cultura española en la institución neoyorquina.

"En sitios como Chile, México, Cuba o Argentina, las contribuciones hechas por los republicanos españoles exiliados a la eventual caída del fascismo, y a la cultura y economía de sus países de adopción son relativamente conocidos", dijo durante el acto la vicedecana para Asuntos Académicos de la Universidad de Nueva York, Georgina Dopico.

"Pocas personas son conscientes, sin embargo, del extraordinario legado que dejaron los republicanos españoles exiliados en EE.UU.", apuntó.

Por su parte, el cónsul de España en Nueva York, Rafael Conde de Saro, explicó que "muchas de las personas que se fueron eran la personificación de la cultura, la ciencia y las artes, algo que España perdió pero que benefició a los países que generosamente les acogieron".

Semántica: sinonimia (exilio)

Sustitución (U. de NY)

Sinónimos de "decir". Para introducir citas

Conde de Saro apuntó además que, al ser la Gran Manzana el mayor puerto de entrada a EE.UU., muchos exiliados republicanos llegaron a la ciudad, y aunque un buen número emigró a otros lugares, otros tantos se quedaron y fueron acogidos por la Universidad de Nueva York, institución a la que expresó la "gratitud y el reconocimiento del Gobierno español".

Conector

En concreto, participaron en el evento la escritora española María Dueñas, el hispanista de la Universidad de Nueva York James Fernández, el cónsul español de Asuntos Culturales en Nueva York, Juan José Herrera de la Muela, y los profesores de la institución neoyorquina Alexander Nagel y Edward Sullivan, así como la investigadora Marisol Téllez Urech.

Conector para organizar ideas

Dueñas habló de la primera novela que publicó, "Misión Olvido" (2012), de la que contó se inspiró para uno de sus personajes centrales en Ramón J. Sender, uno de los escritores españoles más prominentes de los años 30 y que vivió en exilio en EE.UU. desde antes de que estallara la Guerra Civil.

También se destacó en el acto el papel que jugó en el desarrollo del conocimiento de la cultura española Carmen Aldecoa, que se convirtió en una gran figura del departamento de español de la Universidad de Nueva York y que era una de las editoras del periódico de habla hispana "España Libre".

Asimismo, Sullivan habló de la enorme influencia en el centro del experto en arte José López Rey, que dio numerosos cursos sobre la vida y obras de pintores como Goya y Velázquez, y que publicó el libro "Velázquez Work and World" en 1969.

Conector (adición)

Se conmemoró además la influencia del pintor español Esteban Vicente, del que se dijo era una parte importante del mundo del arte de Nueva York y de su corriente de expresionismo abstracto, y que llegó a compartir estudio con el reconocido Willem de Kooning.

Conector (adición)

En concreto, se destacaron dos obras de Vicente, que fue profesor en la Universidad de Nueva York de 1960 a 1971, que en la actualidad forman parte de la colección permanente del Museo de Arte Moderno (MoMA) de Nueva York, "Number Four" (1956), y uno de sus collages.

Marcador-organizador

Rellena los huecos con las opciones de cohesión que se ofrecen en el cuadro.

Estas cinco comunidades - han opinado - los bachilleres- Celaá – Selectividad estas pruebas - estas pruebas - el tema – la EBAU
--

Las pruebas de la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), que este año han vuelto a estar salpicadas por el debate sobre si deberían ser iguales en todas las comunidades, concluyen esta semana con la convocatoria en Andalucía, Baleares, Murcia, Cataluña y Galicia.

[.....] son las últimas en hacer la prueba ordinaria para el alumnado que quiera acceder a la Universidad después de que la EBAU comenzara el pasado día 3 en Castilla-La Mancha.

El día 11 es la hora para los alumnos andaluces, murcianos y baleares, y el día 12 para los gallegos y catalanes.

Los días 4 y 5 de junio fueron llamados [_____] de Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Canarias, La Rioja, Madrid, Navarra y País Vasco.

Durante toda esta semana, partidos, rectores, estudiantes e incluso la propia ministra de Educación en funciones, Isabel Celaá, han expresado su opinión sobre si creen que es verdad que la EBAU es más fácil en unas comunidades que en otras y si debería llevarse a cabo de forma homogénea a semejanza del examen de los médicos MIR.

[_____] ha anunciado la creación de un grupo de trabajo con universidades y comunidades para estudiar[_____] , tras detectar incidencias sobre "dificultades diferentes".

Los rectores de CRUE [_____] que hay ningún informe académico que sostenga con "datos contrastados" que hay pruebas más fáciles que otras y que se trata de un examen que "funciona bien".

Ciudadanos y PP defienden la prueba homogénea para acceder a la Universidad, al igual que diversas asociaciones de estudiantes.

Otro tema que también causa controversia es el precio a pagar para presentarse a las pruebas, pues se trata de unas tasas que difieren hasta 60 euros entre comunidades.

El líder de Unidas Podemos, Pablo Iglesias, se ha referido a esta cuestión en su cuenta de Twitter afirmando que la también conocida como [_____] "debería ser gratuita como parte de la educación pública".

Los resultados provisionales de la EBAU 2019 (también llamada EVAU en algunas regiones), con cerca de 300.000 alumnos convocados, se tienen que conocer antes del 28 de junio, según establece la orden del Ministerio de Educación que determina las características de [_____] .

Los alumnos que no aprueben tendrán una segunda oportunidad en la convocatoria extraordinaria, que se llevará a cabo en junio (Navarra) o julio, menos en Andalucía, Aragón, Cataluña y Murcia, que lo siguen haciendo en septiembre.

[___] dura un máximo de cuatro días y en las comunidades con lengua cooficial, hasta cinco.

Tiene pruebas obligatorias de las asignaturas de Historia, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera y la materia troncal de la modalidad elegida, que varía según la rama de Bachillerato cursada.

[___] , para mejorar nota, los alumnos pueden examinarse de, al menos, otras dos asignaturas troncales de segundo curso de Bachillerato, así como sobre una segunda lengua extranjera distinta a la troncal

Usando los mecanismos de cohesión que hemos visto, redacta una noticia a partir de estas oraciones

Cada vez más basura de plástico se acumula en el litoral español: los desechos en las playas crecen un 65%

- Los desechos viajan de un lado a otro
- En los últimos 6 años, hay un 65% más
- Promedio de objetos recogidos en los estudios: 172 a 286 por cada 100 metros de playa entre 2013 y 2018.
- Los técnicos dicen: el 26% es del turismo y el 14 % de la navegación.
- La fuente de los datos: Ministerio de Transición Energética
- Anna Vidal, doctora en Ciencias Ambientales de la Universidad de Barcelona: "El plástico es ubicuo", "Hay en todas partes desde el aire hasta un huerto", "La cuestión depende del tamaño. De si el objeto mide centímetros o milímetros para saber a qué organismo afectará. Una botella acabará en un cachalote. Una microfibra en una gamba, pero todos están afectados", "Cada vez que ponemos la lavadora se liberan 700.000 microfibras de plástico. Basta con ver un filtro de una secadora para darse cuenta de la magnitud de la tragedia".

Juego de sintagmas

SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL
SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL
SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL
SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL
SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL
SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL
SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL
SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL
SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL
SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL	SINTAGMA NOMINAL
SINTAGMA PREPOSICIONAL	SINTAGMA PREPOSICIONAL	SINTAGMA PREPOSICIONAL	SINTAGMA PREPOSICIONAL
SINTAGMA PREPOSICIONAL	SINTAGMA PREPOSICIONAL	SINTAGMA PREPOSICIONAL	SINTAGMA PREPOSICIONAL
SINTAGMA PREPOSICIONAL	SINTAGMA PREPOSICIONAL	SINTAGMA PREPOSICIONAL	SINTAGMA PREPOSICIONAL
SINTAGMA PREPOSICIONAL	SINTAGMA PREPOSICIONAL	SINTAGMA PREPOSICIONAL	SINTAGMA ADJETIVAL
SINTAGMA ADJETIVAL	SINTAGMA ADJETIVAL	SINTAGMA ADJETIVAL	SINTAGMA ADJETIVAL
SINTAGMA ADJETIVAL	SINTAGMA ADJETIVAL	SINTAGMA ADJETIVAL	SINTAGMA ADJETIVAL
SINTAGMA ADJETIVAL	SINTAGMA ADJETIVAL	SINTAGMA ADJETIVAL	SINTAGMA ADJETIVAL
SINTAGMA ADJETIVAL	SINTAGMA ADJETIVAL	VERBO TRANSITIVO	VERBO TRANSITIVO
VERBO TRANSITIVO	VERBO TRANSITIVO	VERBO TRANSITIVO	VERBO TRANSITIVO
VERBO TRANSITIVO	VERBO TRANSITIVO	VERBO TRANSITIVO	VERBO TRANSITIVO

VERBO INTRANSITIVO	VERBO INTRANSITIVO	VERBO INTRANSITIVO	VERBO COPULATIVO
VERBO COPULATIVO	VERBO COPULATIVO	VERBO COPULATIVO	VERBO COPULATIVO
VERBO TRANSITIVO	VERBO TRANSITIVO	VERBO TRANSITIVO	VERBO TRANSITIVO

Inventa una noticia a partir de este titular.

Según un estudio, las espinacas otorgan superpoderes en función de la hora del día en la que se consuman

Ponle titular y entrada al cuerpo de la noticia

Llegó la hora para un Mundial de fútbol femenino esperado como pocos. La goleada de las anfitrionas francesas sobre Corea del Sur (4-0) abrió este viernes un mes de partidos que deberán servir para confirmar el "boom" que vive el fútbol femenino.

Tras una ceremonia de inauguración vistosa y con un Parque de los Príncipes (estadio del Paris Saint-Germain) lleno a reventar, pese al mal tiempo, Francia no dejó opciones a las surcoreanas y permitió que algunas de las mujeres llamadas a brillar con fuerza en este torneo mostrasen ya algunas de sus armas.

6.5. Rúbricas de evaluación

Checklist para el portfolio		
Estándar evaluable	Sí/No	
Bloque 1	Sí	No
1.5. Comprende el sentido global de textos informativos procedentes de los medios de comunicación, distinguiendo la información de la opinión en noticias.		
4.1. Interviene y valora su participación en actos comunicativos orales.		
6.4. Incorpora progresivamente palabras propias del nivel formal de la lengua en sus prácticas orales.		
Bloque 2		
1.3. Relaciona la información explícita e implícita de un texto en relación con el contexto.		
1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias		
1.5. Hace inferencias e hipótesis sobre el sentido de una frase o de un texto que contenga diferentes matices semánticos y que favorezcan la construcción del significado global y la evaluación crítica.		
2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios de periódicos identificando la tipología textual, la organización del contenido, las marcas lingüísticas y el formato utilizado.		
2.3. Localiza informaciones explícitas e implícitas en un texto relacionándolas entre sí y secuenciándolas y deduce informaciones o valoraciones implícitas.		
3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.		
3.3. Respeta las opiniones de los demás.		
5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos:		

5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.		
5.3. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido o la forma		
5.4. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora		
Bloque 3		
1.2. Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos verbales en sus producciones orales y escritas.		
7.1. Identifica los diferentes grupos de palabras en frases y textos diferenciando la palabra nuclear del resto de palabras que lo forman y explicando su funcionamiento en el marco de la oración simple.		
8.1. Reconoce y explica en los textos los elementos constitutivos de la oración simple diferenciando sujeto y predicado e interpretando la presencia o ausencia del sujeto como una marca de la actitud, objetiva o subjetiva, del emisor.		
9.1. Reconoce, usa y explica los conectores textuales valorando su función en la organización del contenido del texto.		
10.1. Reconoce la expresión de la objetividad o subjetividad 10.2. Identifica y usa en textos escritos las formas lingüísticas que hacen referencia al emisor y al receptor.		
11.2. Identifica diferentes estructuras textuales aplicando los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de textos propios y ajenos sus orígenes históricos y describiendo algunos de sus rasgos diferenciales.		

Tabla 10. Checklist para el portafolio

Rúbrica tarea final (noticias y entrevistas)				
Estándar	Muy mal	Mal	Bien	Muy bien
Bloque I				
1.5. Comprende el sentido global de textos informativos procedentes de los medios de comunicación, distinguiendo la información de la opinión en noticias.				
4.1. Interviene y valora su participación en actos comunicativos				

orales.				
6.4. Incorpora progresivamente palabras propias del nivel formal de la lengua en sus prácticas orales.				
Bloque II				
3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.				
5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos				
5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.				
5.3. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido o la forma				
5.4. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora				
Bloque III				
1.2. Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de sus producciones escritas.				
1.3. Relaciona la información explícita e implícita de un texto poniéndola en relación con el contexto.				
1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas.				
1.5. Hace inferencias e hipótesis sobre el sentido de una frase o de un texto que contenga diferentes matices semánticos y que favorezcan la construcción del significado global y la evaluación crítica.				
2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito social (medios de comunicación), identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido, las marcas lingüísticas y el formato utilizado.				
2.3. Localiza informaciones explícitas e implícitas en un texto relacionándolas entre sí y secuenciándolas y deduce informaciones o valoraciones implícitas.				
3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.				

5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos:				
5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.				
5.3. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido o la forma				
5.4. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora				
7.1. Identifica los diferentes grupos de palabras en frases y textos diferenciando la palabra nuclear del resto de palabras que lo forman y explicando su funcionamiento en el marco de la oración simple.				
8.1. Reconoce y explica en los textos los elementos constitutivos de la oración simple diferenciando sujeto y predicado e interpretando la presencia o ausencia del sujeto como una marca de la actitud, objetiva o subjetiva, del emisor.				
9.1. Reconoce, usa y explica los conectores textuales valorando su función en la organización del contenido del texto.				
10.1. Reconoce la expresión de la objetividad o subjetividad 10.2. Identifica y usa en textos escritos las formas lingüísticas que hacen referencia al emisor y al receptor.				
11.2. Identifica diferentes estructuras textuales aplicando los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de textos propios y ajenos sus orígenes históricos y describiendo algunos de sus rasgos diferenciales.				

Tabla 11. Rúbrica para la tarea final (heteroevaluación)

Rúbrica coevaluación					
Criterio	Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo

El texto tiene coherencia					
Usa un registro adecuado					
Expresa con claridad su intención					
Ofrece la información de forma ordenada y cohesionada					
Respeto las normas ortográficas					

Tabla 12. Rúbrica para la tarea final. Coevaluación

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS PROCESOS LECTOESCRITORES					
PLANIFICAR					
He incluido el texto en una secuencia didáctica	1	2	3	4	5
He comprobado que las características de los textos facilitan el acceso a la comprensión	1	2	3	4	5
¿Qué tipología he elegido?	1	2	3	4	5
He organizado la clase para fomentar la interacción en grupo	1	2	3	4	5
ANTICIPAR					
He planteado el texto desde una estrategia de motivación	1	2	3	4	5
He focalizado la intención de la lectura	1	2	3	4	5
ACTIVAR					
He iniciado la activación con una lectura comprensiva	1	2	3	4	5
He realizado una lectura compartida en voz alta en clase	1	2	3	4	5
He comprobado que no hay dificultades de decodificación desde un ámbito comunicativo	1	2	3	4	5
He contextualizado el uso de las dificultades encontradas	1	2	3	4	5
COMPRENSIÓN					
He trabajado oralmente la comprensión global desde la justificación del título.	1	2	3	4	5
He realizado la secuencia de las ideas que componen el texto. 1 2 3 4 5	1	2	3	4	5

He planteado preguntas para verificar la comprensión textual.	1	2	3	4	5
He corregido esas preguntas compartiendo las respuestas	1	2	3	4	5
DINAMIZAR					
He realizado una conversación a partir de los temas del texto.	1	2	3	4	5
He activado conocimientos previos.	1	2	3	4	5
He activado experiencias previas	1	2	3	4	5
He activado ideas previas	1	2	3	4	5
PROCESO DE PRODUCCIÓN					
He conectado los temas de la conversación con la tarea de producción.	1	2	3	4	5
He planteado actividades para que organicen las ideas antes de su redacción.	1	2	3	4	5
He supervisado el proceso de escritura	1	2	3	4	5
He fomentado entre los estudiantes la revisión de sus escritos	1	2	3	4	5

Tabla 13. Rúbrica de autoevaluación docente. Adaptada de Romero y Jiménez (2015)